.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Juventud y Futuro : educación, trabajo y grupos familiares

Autores (en el caso de tesistas y directores):

Agustina María Corica

Ana Miranda, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2013

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Agustina María Corica

Juventud y Futuro:

educación, trabajo y grupos familiares

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Ana Miranda

Buenos Aires

2012

INDICE

Agradecimientos.....

Introducción .....
1.1 Presentación del estudio..... 1
1.2 Enfoque y perspectiva teórica..... 4
1.3 Abordaje metodológico..... 9
1.4 Esquema de exposición..... 11

Capitulo I: La condición juvenil contemporánea: enfoque teórico .....
1.1 Entornos de fluidez..... 15
1.2 Enfoques sobre la juventud..... 19
1.3 El concepto de generación 21
1.4 Transiciones juveniles..... 30
1.5 Perspectiva y representaciones sobre el futuro 36
1.6 Comentarios finales..... 40

Capitulo II: Estrategia y abordaje metodológico .....
2.1 El objeto de estudio 44
2.2 Estrategia de investigación..... 46
2.3 Contexto y tendencias generales: fuentes secundarias..... 50
2.4 Fuentes primarias: muestra, población y categorías de análisis..... 53
2.4.1 La muestra de escuelas secundarias..... 53
2.4.2 Caracterización de la población de la muestra 55
2.4.3 La población entrevistada..... 61
2.4.4 Las categorías de análisis..... 63

Capitulo III: La educación secundaria en el siglo XXI.....
3.1 Introducción..... 66
3.2 Sociología de la educación: los clásicos y contemporáneos debates sobre la educación…..... 67
3.3 La escuela media y el trabajo: un vínculo que se transforma 71
3.3.1 El vinculo educación y trabajo en Argentina..... 75
3.4 El contexto socio-educativo de los jóvenes: más años en el sistema educativo 79
3.5 La escuela media en Argentina: segmentación y fragmentación educativa..... 82
3.6 Educación y grupos familiares: ¿qué escuelas eligen?..... 85
3.6.1 ¿Para qué sirve la escuela secundaria? 97
3.7 En síntesis..... 104

Capitulo IV: La inserción laboral de los jóvenes.....
4.1 Introducción..... 107
4.2 El tema del trabajo en los clásicos..... 108
4.3 El mercado de trabajo de los jóvenes: sus características 115
4.4 El contexto económico de la cohorte de los jóvenes en estudio en Argentina 120
4.4.1 La performance laboral de los jóvenes y adultos en Argentina..... 123

4.4.2 Actividades juveniles: el grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años 126
4.5 Segmentación laboral y desigualdades de oportunidades 128
4.6 Comentarios finales..... 140

Capitulo V: Grupos familiares y procesos de individualización .....
5.1 Introducción..... 143
5.2 Las teorías sociológicas de la familia: los enfoques clásicos 144
5.3 Juventud y Familia: cambios y tendencias generales 149
5.4 Transición a la vida adulta y estrategias familiares..... 155
5.5 La visión de las familias sobre el futuro de sus hijos..... 161
5.5.1 Factores que posibilitan o limitan el futuro: ¿lo estructural o lo individual? . 172
5.5.2 Influencia familiar en la visión del futuro de sus hijos: ¿libre elección o elecciones condicionadas?..... 175
5.6 Comentarios finales..... 179

Capitulo VI: Jóvenes y Futuro .....
6.1 Introducción..... 181
6.2 Juventud y Futuro 183
6.3 El futuro de los jóvenes: entre estudiar y trabajar..... 185
6.3.1 Los trabajos futuros..... 190
6.4 Mirada hacia el futuro: sus elecciones y proyectos..... 197
6.4.1 Proyectos educativos..... 199
6.4.2 Proyectos laborales..... 205
6.4.3 Proyectos futuros 210
6.5 Recopilando..... 215

Capitulo VII: Comentarios finales y hallazgos del estudio.....
7.1 Síntesis de la elaboración teórica y contextual..... 218
7.2 Los hallazgos del estudio 221
7.2.1 La mirada de los adultos..... 223
7.2.2 La mirada de los jóvenes..... 227
7.2.3 Expectativas para el futuro 230
7.3 Líneas de investigación, desafíos e interrogantes futuros 232

Bibliografía citada 235

Anexo I Metodológico.....

Anexo II Mapa.....

Anexo III Cuadros y Gráficos .....

Anexo IV Herramientas Metodológicos.....

Anexo V Entrevistas realizadas en CD.....

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Composición de la muestra de escuelas según jurisdicción y sector social de la escuela 54

Cuadro N° 1 Composición de la muestra de escuelas según modalidad y sector social de la escuela 55

Cuadro N° 3 Distribución porcentual del sector social de la escuela según máximo nivel educativo de los padres..... 56

Cuadro N° 4 Distribución porcentual del sector social de la escuela según nivel ocupacional del Jefe de Hogar..... 57

Cuadro N° 6 Distribución porcentual del sector social de la escuela según tipo de familia 60

Cuadro N° 7 Composición de las entrevistas a estudiantes del ante-último año de la escuela media según sector social y jurisdicción 62

Cuadro N° 8 Composición de las entrevistas a padres/madres con hijos en el ante-último año de la escuela media según sector social y jurisdicción 62

Cuadro N° 9 Indicadores laborales de los adultos (mayores de 30 años). Total país..... 124

Cuadro N° 10 Indicadores laborales y educativos de los jóvenes de entre 15 a 18 años. Total país 125

Cuadro N° 11 Actividades de los jóvenes 15 a 18 años. Total país. 127

Cuadro N° 12 Distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes sobre qué piensan hacer cuando terminen el secundario según sector social 186

Cuadro N° 13 Distribución porcentual de condición de actividad de los estudiantes según sector social de la escuela..... 187

Cuadro N° 14 Trabajos futuros por grupo de jóvenes según sector social..... 195

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1 Distribución porcentual del sector social de la escuela según si recibe algún tipo de ayuda..... 59

Gráfico N° 2 Motivo de elección de la escuela según sector social 102

Resumen

La tesis aborda la implicancia de la desigualdad social y educativa en el futuro de los estudiantes de la escuela secundaria en Argentina desde una perspectiva inter-generacional. Se trata de un estudio comparativo entre jóvenes de distintos sectores sociales y de diversas modalidades de enseñanza de las provincias de Salta, Neuquén, Ciudad y provincia de Buenos Aires. La idea central que guió la investigación fue profundizar la relación educación y trabajo desde la indagación en las oportunidades, los condicionantes, las elecciones y decisiones sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes que asisten a la escuela secundaria.

La investigación se realizó a partir un relevamiento de material empírico de datos secundarios sobre indicadores económicos, laborales y educativo seriado en periodos extenso a 10 años y de datos primarios relevados a través de una encuesta a estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria y entrevistas en profundidad a estudiantes y grupos familiares provenientes de los establecimientos educativos que abarco el estudio en un momento determinado. El abordaje metodológico utilizado fue la triangulación de fuentes de datos y de distintas técnicas metodológicas (cuantitativas y cualitativas). Trabajar con distintas fuentes del información posibilito contextualizar las expectativas futuras de los estudiantes y de sus grupos familiares.

El estudio procura realizar un aporte en el campo de la sociología de la educación y de la juventud, así como contribuir a la elaboración de acciones y políticas tendientes a mejorar las condiciones de vida de los jóvenes.

Summary

The thesis deals with the implications of social and educational inequality in the future of high school students in Argentina from an intergenerational perspective. This is a comparative study among young people from different social sectors and various forms of education in the provinces of Salta, Neuquen, city and province of Buenos Aires. The main idea of the research was to deepen the relationship between education and work inquiring about the opportunities, constraints, choices and decisions on future education and employment of young people attending school.

The research was conducted from a survey of empirical material of secondary data on economic, labor and educational indicators, serialized in periods extended to 10 years and surveyed primary data through a survey to penultimate year students of high school and in-depth interviews with students and family groups from educational establishments included in the study at any given time. The methodological approach was based on the triangulation of data sources and different methodological techniques (quantitative and qualitative). Working with various sources of information enabled the contextualization of future expectations of students and their families.

The study aims to contribute to the analysis in the field of sociology of education and youth, as well as to encourage the development of actions and policies to improve the living conditions of young people.

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a Ana Miranda, quien gracias a su ayuda no hubiera podido llegar hasta este lugar. Le agradezco su generosidad, la dedicación de las correcciones, sus valiosos aportes y por sobre todo el apoyo emocional y de confianza para transitar este momento de una manera placentera y entusiasta.

Agradezco también, a mis compañeros de equipo Analia Otero, Julio Zelarayan y Evaristo Carriego y a la reciente incorporada Jimena Merbilhaa. A los compañeros con los que compartí proyectos de investigación Martín Legarralde y Santiago Marti Garro. A mis compañeras de Planeamiento Educativo de la provincia de Buenos Aires, a Andrea Iotti y Alicia Peña, quienes me aguantaron la ansiedad de los últimos momentos y con quienes aprendí a mirar la educación con otros ojos. Quiero agradecer también a Inés Dussel por las oportunidades que me dio. Especialmente a Rene Bendit, quién desde lejos, pero sintiéndose cerca, me acompañó y me impulso a esta aventura y desafío de ser investigadora.

Por último, quiero agradecer a mi familia, a mi mamá y mi papá, porque siempre están ahí apoyándome en todo. A mis hermanos, Juampe, Emi y Juanju quienes me bancaron en este largo proceso. A mis amigas quienes siempre estuvieron dándome una palabra de aliento. A mis cuñadas. Agradezco también a mis sobrinos Mateo, Pedro y Mica que hacen que la vida sea más alegre y divertida. Y fundamentalmente a Emanuel por acompañarme y por hacer que los deseos puedan hacerse realidad.

INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema

En la época actual, la etapa de la juventud se ha ido configurando en presencia de una nueva forma de ser joven. La juventud se ha extendido y los jóvenes son personas activas, que toman decisiones y hacen elecciones sobre su propio curso de vida, siendo dinámicas a los cambios de su entorno. Dentro de las estructuras de oportunidades ejercen su libre albedrío aunque eso siga dándose en un entorno limitado por circunstancias históricas, económicas y sociales. (Elder, 2001; Elder y Giele, 2009)

Esta etapa se da en un nuevo marco, donde los "soportes sociales" que eran los recursos donde se apoyaban los individuos para alcanzar su autonomía, hoy se encuentran cuestionados. Los soportes privilegiados de socialización eran la familia, la escuela, el trabajo, las organizaciones sindicales, los partidos políticos, entre otros.

Los nuevos rasgos asociados a la desestructuración de los referentes colectivos, se registran la desaparecen de las tradiciones, la abolición de las normas, el abandono de las obligaciones. Los que algunos llamaron procesos de "desinstitucionalización" (Castel, 1997). Estos procesos colocan al individuo en medio de un mundo de incertidumbre, donde se siente desorientado y en donde sus decisiones implican mayores riesgos. En este proceso de declinación de la autoridad de la tradición, se pasa a la exaltación de la autonomía en donde el individuo obtiene una independencia en sus actos del poder colectivo de lo normativo y se ha acentúa la individualidad de los esquemas de acción y de pensamiento. El individuo se somete a la ley que él mismo se dicta, a su autocontrol personal y expresividad manifestada en sus actos (Martuccelli, 2007).

Dentro de este nuevo contexto, ***la tesis doctoral se propone desarrollar un análisis sobre las implicancias de la desigualdad social y educativa en el futuro de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina.*** Para ello, se analizan *las visiones que tienen los grupos*

familias sobre el futuro educativo y laboral de sus hijos y las elecciones y decisiones que tomarán los jóvenes que están por egresar de la escuela media.

Se trata de un estudio sobre las expectativas educativas y laborales de estudiantes de la escuela secundaria desde el punto de vista de los jóvenes y de sus grupos familiares en distintas jurisdicciones del país. La mirada inter-generacional habilita el estudio de la dinámica social en un marco estructural condicionado por las transformaciones sociales, culturales y económicas. Así como brinda un marco propicio para el estudio de cómo esos procesos se evidencian entre los jóvenes en el tránsito de la educación al trabajo.

La idea central que guio la investigación fue profundizar en la transición de la educación al trabajo a partir de un análisis comparativo entre estudiantes de distintos sectores sociales sobre los determinantes y/o elementos que influyen en las visiones sobre su futuro. Para ello, se indagaron sobre las oportunidades, los condicionantes, las elecciones y decisiones sobre el futuro educativo y laboral.

Para el análisis se consideró el contexto social y económico y las transformaciones estructurales de los ´90 en la región latinoamericana, y en particular en Argentina. En las últimas décadas del siglo XX, las reformas implementadas generaron importantes efectos en el funcionamiento del mercado laboral y en el sistema educativo. En ese momento, la situación social y economía en Argentina era crítica, en este periodo se incrementaron los niveles de desigualdad y exclusión social. Pero a principios del siglo XXI, la situación comenzó a revertirse mejorándose la calidad de vida de la población. Durante el período 2003-2006, en la Argentina se dio un crecimiento sostenido de casi el 6% del PBI, recuperándose de una crisis económica profunda, y por lo tanto reactivándose la economía en forma favorable.

En este contexto, y siguiendo con las investigaciones educativas de los últimos años, la tesis se inscribe en las líneas de los estudios realizados en el campo de la sociología de la educación. A fines de la década del ´80 y principios de los ´90 se constató la existencia de circuitos diferenciados. En las investigaciones realizadas se comprobó que los saberes circulantes eran claramente disímiles tanto en calidad como en cantidad, y variaban según la pertenencia a

diferentes sectores sociales (Braslasvsky C, 1986). Esto reveló que las desigualdades educativas no se limitaban a un problema de acceso a la educación, sino que, adicionalmente, la segmentación y la calidad educativa acentuó y consolidó la diferenciación de clases sociales (Puiggrós A; 2003).

En este sentido, diversos estudios mostraban que frente a las transformaciones de las últimas décadas, la escuela media estaba dejando de garantizar la homogeneidad en los destinos de sus egresados (Filmus, D y Miranda, A, 2001), se comprobaba que la educación ya no era "igualadora" de oportunidades (Narodowski M, 1996). Y como consecuencia, en el actual escenario, se había fortalecido las tendencias hacia la producción y reproducción de las desigualdades preexistentes.

Constataciones que, ya en las investigaciones de principio de los noventa, mostraron el impacto en la relación nivel educativo y la salida laboral (Mekler, V, 1992); y a fines de los noventa, se corroboro la desigualdad de oportunidades ofrecidas por el mercado de trabajo incluso entre los jóvenes con igual nivel educativo (Filmus D y Miranda A, 1999).

Posteriormente, investigaciones realizadas a fines de la década del ´90 y principios del siglo XXI señalaban no sólo la existencia de la crisis de la escuela media, y su participación en la producción de la desigualdad educativa, sino que de los estudios surgía que la actual escuela secundaria argentina resultaba ser un espacio educativo de carácter fragmentado, contrastando con la imagen de la escuela como territorio de integración y articulación (Tiramonti G, 2004; Kessler G, 2002; Filmus D, 2001; Duschatzky S, 1999).

A partir del escenario descripto por las investigaciones de referencia, y tomando en cuenta el marco contextual en el que se dan estas relaciones, la tesis se propone realizar un aporte en el campo de la sociología de la educación y de la juventud, desde una perspectiva inter-generacional. Así como contribuir al conocimiento sobre el vínculo de la educación y el trabajo con el objetivo de aportar en la elaboración de acciones para las políticas educativas, laborales, juveniles y sociales tendientes a mejorar las condiciones de vida de los jóvenes.

1.2 Enfoque y perspectiva teórica

Para empezar a delimitar el marco teórico se describen las concepciones de juventud y se presentan distintos enfoques para abordar los estudios sobre jóvenes. Las definiciones sobre los jóvenes fueron cambiando a lo largo del siglo XIX y XX y es a fines de los ´70 que comienzan a tener protagonismo en el campo académico. Las investigaciones vinculadas a temas de educación muy pocas tienen una mirada desde lo juvenil. Por eso, en la presente tesis, se indaga el vínculo educación y trabajo integrando una mirada desde la sociología de la juventud.

Varios investigadores destacan que la definición de juventud corresponde a un concepto polisémico que implica formas de reconocimiento colectivo en torno a valoraciones y representaciones sociales simbólicas. Es un concepto heterogéneo que se objetiva en formas diversas según el modelo de sociedad vigente, la estructura socio-económica y el momento histórico determinado. (Mekler 1994; Merkler 1994; Dubet F y Martuccelli D. 1998; Bendit R. 2005)

Algunos consideran a la juventud desde el punto de vista psico-social, como una etapa entre la infancia y la adultez que supone un período de preparación para insertarse productivamente en la vida social adulta. La juventud se encuentra entre dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto. Esta definición es la que tradicionalmente denomina la juventud como la etapa de la adolescencia. (Allerbeck K. y Rosenmayr L. 1979)

Otros definen a la juventud desde un enfoque social y cultural, como un fenómeno variable de origen histórico, nos remiten a la construcción de la identidad del sujeto y al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales el proceso psicosocial se da con anclaje en factores culturales y socio-económicos. La transición a la vida adulta se realiza a partir de modalidades diversas que adoptan los distintos integrantes del “grupo etáreo” determinándolas según sus condiciones materiales de su existencia y por el posicionamiento en un grupo social de pertenencia. Esta perspectiva propone articular lo juvenil con lo cotidiano. Reconocer la heterogeneidad de lo juvenil desde las diversas realidades cotidianas en las que se desenvuelven

las juventudes. (Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2005). Esto supone la posibilidad de observar a la juventud como una etapa de la vida que tiene sus propias oportunidades y limitaciones, entendiéndola no sólo como un período de moratoria, preparación para la vida adulta y desempeño de roles pre-determinados.

Frente a estas posturas, Joaquín Casal, señala que existen tres enfoques epistemológicos para abordar los estudios sobre juventud: 1) como ciclo vital, 2) como nueva generación y 3) como tramo biográfico o itinerario (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005). Por su parte la sociología del ciclo vital propone la existencia de cuatro grandes etapas – infancia, juventud, vida adulta y vejez- y dentro de cada ciclo algunas subdivisiones para atender a la diversidad de situaciones (la primer y segunda infancia, la adolescencia y los jóvenes/adultos, el estadio de matrimonio, la crianza y los roles parentales, los nidos vacíos, la jubilación y la decrepitud o cuarta edad).

La perspectiva de los ciclos vitales considera la adolescencia y juventud como etapas de la vida basada en criterios de superación de ciclo. Muchas veces los cambios de ciclo irían acompañados de certificación social o ritos de paso. El análisis sociológico diferencia entre los logros psico-físicos en la etapa de la pubertad y el retraso en asunción de responsabilidades sociales plenas. Es decir que, los jóvenes alcanzan estatus de adultos en términos físicos (madurez sexual y plena atribución de fuerza física principalmente) pero pueden permanecer fuera del mundo de los adultos hasta alcanzar responsabilidades "adultas" como son: profesión definida, vivienda propia, matrimonio (formar una pareja estable y asumir la responsabilidad de ser padres), nupcialidad formalizada, etc... Desde este enfoque, la juventud sería pensada como un tiempo vacío o de espera en función de la asunción de roles adultos. Esta perspectiva tiene un enfoque adultocrático[1] del pasaje a la vida adulta. Esto quiere decir que los ritos y símbolos de paso mencionados anteriormente son esenciales para superar este ciclo de vida.

La segunda perspectiva sobre juventud se focaliza en el conflicto entre generaciones de jóvenes y adultos. Este enfoque tiene una mirada generacional de este vínculo. Los jóvenes representarían

[1] La sociología más vieja y tradicional ha tendido a conceptuar la "socialización" como la acción de interiorización de la realidad de los adultos a partir de la acción educativa de los mismos adultos. En general, todo el estructuralismo funcionalista, tan importante en la sociología, se ha fundamentado en esta perspectiva.

los valores asimilados al cambio social y el progreso en detrimento de los adultos y ancianos que representarían los valores asimilados a la tradición. Los valores juveniles personificarían las tendencias a la anomia mientras que los valores de los mayores representarían los valores del orden establecido. Es por eso que en el enfoque de las generaciones se considera la juventud como actor "revolucionario" así también como "contracultural" (Willis P. 1988). Esta perspectiva basa su análisis en describir las rupturas con el orden adulto, y distingue las subculturas juveniles, considerando a la juventud en términos positivos. Este enfoque tiene una representación homogeneizadora de los jóvenes (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005).

El tercer enfoque teórico se ha construido como una vía que permita superar algunos de las deficiencias de los dos enfoques anteriores y para establecer una alternativa que permita un enfoque más próximo a las elecciones racionales y las emociones de los actores. Esta perspectiva mira el hecho biográfico de las personas aprovechando aportaciones del interaccionismo simbólico, del constructivismo y aportaciones metodológicas desde lo longitudinal. Es decir, que las personas actúan e interactúan con otras personas, y en esa interacción social el individuo se constituye. Esta interacción se da en un contexto espacial, temporal y cultural. Asimismo, este enfoque considera que el conocimiento es construido a partir de las experiencias individuales. Y por lo tanto, la realidad se construye a partir de esas experiencias.

Para esta perspectiva biográfica el tema de los jóvenes y la juventud no es sólo un conflicto de roles, como consideraba la primer perspectiva, y tampoco un conflicto entre generaciones, como señalaba la segunda perspectiva. El enfoque de las biografías procura integrar estos aspectos en la concepción de itinerario y de trayectoria. Es decir, que propone una triangulación entre la sociedad como estructura, los hombres y mujeres como actores y las generaciones como resultantes de procesos históricos de cambio.

La juventud se entiende, desde esta perspectiva, como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005) La juventud es un proceso social de autonomía que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente. Es pues, una concepción de juventud que adopta algunos aspectos de la teoría de roles y que incorpora la

tensión familiar entre hijos y padres, pero que se focaliza en el proceso de *adscripción, enclasamiento y de emancipación familiar plena*[2]: un proceso social que tiene lugar en un determinado *tramo biográfico* (las edades de los jóvenes). En este enfoque, la transición hacia la vida adulta es una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar. El paso de la pubertad a la emancipación familiar se construye socialmente en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición. Además, el sistema político de transición es socio histórico y geopolítico.

Hipótesis y preguntas de investigación

De esta forma, queda definido el posicionamiento teórico en el cual se encuadra la tesis. Por lo tanto, teniendo en cuenta los distintos enfoques teóricos y el contexto actual, se considera que la juventud es una etapa del ciclo de vida, que se transita de forma distinta según las condiciones socio-económicas y los intereses de cada persona. Es un proceso biográfico e individualizado que adquiere connotaciones particulares según el contexto histórico y social. Además, la mirada temporal referida al futuro implica aquello que se espera como posible o a aquello que puede ser proyectable sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente (Bajoit, 2000). Estas proyecciones no se dan en el vacío, los estudiantes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas.

Ahora bien, a lo largo del presente estudio se abordarán las siguientes preguntas de investigación. En cuanto a la educación secundaria: ¿Qué aportes de la escuela media son percibidos como elementos significativos en la configuración de las representaciones relacionadas con el mundo productivo/laboral? ¿Obtener el título secundario posibilita oportunidades laborales mejores? ¿La certificación educativa garantiza una salida laboral acorde a los requisitos del mercado de trabajo? Ó ¿existen diferencias entre los distintos sectores sociales?

[2] Se entiende por adscripción el resultado de la socialización en el sentido de aprendizajes e interiorizaciones; por enclasamiento el resultado de la estratificación social en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad; y por emancipación familiar plena la disposición sobre un domicilio propio. Adquisición, enclasamiento y emancipación son los ejes de desarrollo de los jóvenes.

Respecto al vínculo educación y trabajo: ¿cómo piensa la transición de la escuela al trabajo? ¿Es una transición lineal o reversible? ¿Cómo influye el contexto económico y laboral en la futura inserción laboral de los jóvenes estudiantes? ¿Cuáles son los modos de realizar esta transición de la educación al trabajo?

Sobre los grupos familiares: ¿Cuáles son las expectativas futuras sobre sus hijos? ¿Son las expectativas de los padres y las madres coincidentes con las de sus hijos? ¿La mirada familiar condiciona la mirada del futuro? ¿Existen continuidades o rupturas, hay negociación o conflicto? ¿Cuáles son las estrategias familiar que piensan implementar? ¿Qué rol cumplen los grupos familiares en la inserción social y laboral de sus hijos?

En definitiva para los jóvenes estudiantes: ¿Cuáles son las posibilidades que visualizan como posibles y deseables? ¿Son distintas según el sector social? ¿Existen otros elementos que definen las expectativas futuras sobre la educación y la inserción laboral? ¿Cuáles son? ¿Qué tan diferentes son los modos de pensar esta transición? ¿Todos los jóvenes pueden elegir que transición hacer, que caminos recorrer?

Según los estudios consultados (Miranda A. 2007; Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2008; Pérez Islas J A 2008; Pérez P. E. 2008), una de las variables que más discrimina y determina el futuro de los jóvenes es la dimensión educativa y el nivel de escolaridad alcanzado. En la tesis de maestría surgió que no sólo la variable educativa influía en la mirada hacia el futuro sino que las familias cumplían un rol importante como referentes. En este sentido, el objetivo de la tesis doctoral fue profundizar en cuáles eran los factores que determinan y/o delimitaban las expectativas futuras de los jóvenes estudiantes y que peso tienen en la mirada sobre la biografía de los jóvenes. Las variables consideradas fueron: el contexto social, económico, educativo, geográfico y familiar, entre otras. El abordaje se focaliza en la mirada del sujeto y de las representaciones que tienen sobre su futuro educativo y laboral. Como señaló W. Thomas (1980), “cuando una situación se define como real, es real en sus consecuencias”.

1.3 Abordaje metodológico

El abordaje metodológico que se utiliza en la tesis se centra en la triangulación de datos. El análisis se focalizo en lo estructural y lo subjetivo-individual, en el cual se consideran las condiciones, disposiciones y las expectativas y aspiraciones. Aspectos que los jóvenes consideran a la hora de proyectarse hacia el futuro.

La tesis se desarrollo en base a un estudio más amplio sobre las desigualdades sociales y educativas de los jóvenes que asisten a la escuela media. El estudio se denominó: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", período 2005-2007, dirigido por Inés Dussel. Dentro de ese proyecto, se delinearon distintos ejes de análisis, entre ellos un eje denominado "Educación y Trabajo" el cual fue dirigido por Ana Miranda y donde participe como investigadora. En ese marco, la investigación que realice tuvo por objetivo profundizar en el vínculo de la educación y el trabajo desarrollando un análisis crítico sobre las implicancias de la desigualdad social y educativa en las expectativas educativas y laborales futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina.

El trabajo de campo de desarrollo en el 2006 en cuatro jurisdicciones de Argentina, específicamente en distintas localidades de las provincias de Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires. En la investigación marco, se aplicaron distintas técnicas de relevamiento de datos de manera de asegurar la calidad de los resultados. Se tuvieron en cuenta fuentes de datos primarios y secundarios y se indago a distintos actores del ámbito educativo y social de forma tal de abordar el objeto de estudio desde distintas miradas. Para la investigación que realice, me interesaba centrar el análisis del vínculo de la educación y el trabajo desde la mirada de los jóvenes estudiantes y los grupos familiares.

En ese sentido, la tesis doctoral se construyo con el relevamiento de material empírico de distintas fuentes: se conto con datos secundarios sobre indicadores económicos, laborales y educativo de 10 años con alcance a nivel nacional. En cuanto a los datos primarios, se conto con: 1) una base de datos de 713 casos, relevados a través de una encuesta a estudiantes del ante-

último año de la escuela secundaria y 2) 90 entrevistas en profundidad de estudiantes (48 entrevistas) y grupos familiares (42 entrevistas a madres/padres). La extensión del trabajo de campo donde se relevaron datos primarios alcanzo a localidades del interior del país ya mencionadas.

El análisis de la información relevada se focaliza en las dimensiones que intervienen en las elecciones y las decisiones del futuro educativo y laboral de los jóvenes que están por egresar de la escuela secundaria. La investigación parte del supuesto de que los jóvenes se proyectan hacia el futuro en un contexto concreto y que la mirada de sus familias influye en las elecciones y decisiones futuras. Por eso, es que en el análisis no sólo se toma en cuenta lo subjetivo-individual de los actores (estudiantes/grupos familiares) sino también lo estructural, contexto económico, laboral y educativo en el cual se desarrollan las expectativas y aspiraciones.

Para la descripción del contexto, se utilizaron fuentes secundarias de referencia tanto para lo social como para lo económico, lo laboral y lo educativo. En tal sentido, se realizó el procesamiento de información secundaria de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC (en adelante EPH), tomando en cuenta la cohorte en estudio. Sobre esos datos, se exponen las principales tendencias en lo económico y el mercado de trabajo tanto a nivel general como particular de los jóvenes. Asimismo, se procesa información sobre las tasas de escolarización, de asistencia y matricula del nivel medio de enseñanza. En este caso se toma además información estadística del Ministerio de Educación de la Nación, periodos 1996-2006.

A partir del estudio del contexto, se procedió al análisis de información cuantitativa primaria elaborada en el marco de la investigación a través de la aplicación de un cuestionario entre alumnos del ante – último año de la escuela media en una muestra no representativa e intencional. Dada la amplitud de temáticas abordadas, con la idea de relevar información sobre el origen social, itinerario escolar y experiencia laboral, se seleccionaron un conjunto de temas relacionados con las escuelas, las experiencias de los alumnos con el mundo del trabajo y las expectativas post-egreso. Utilizar la encuesta permitió extraer las principales tendencias y definir los factores más estructurales.

Luego, para indagar en las percepciones, deseos y expectativas de los estudiantes sobre su futuro, se realizó entrevistas en profundidad a los mismos jóvenes y a sus grupos familiares. Se les consultó sobre su visión del futuro en general y sobre el futuro laboral y educativo en particular a fin de rastrear en sus respuestas las diferentes formas en que estos jóvenes se proyectan y/o piensan este tránsito entre la educación y el trabajo. Aprehensible sólo en forma de anhelos, proyectos, expectativas y aspiraciones.

1.4 Esquema de exposición

En el primer capítulo se abordan los distintos debates y enfoque teóricos vinculadas a los estudios sobre la juventud así como las cuestiones significativas para la investigación. Se describen las perspectivas teóricas sobre el concepto de juventud y las transiciones juveniles. También los supuestos, las preguntas e hipótesis de cada uno de los enfoque. Además, se analiza el concepto de generación retomando los principales debates en los distintos momentos históricos, específicamente los vinculados con la sociología. Por último, se abordan los conceptos sobre representaciones sociales y perspectivas futuras. Al respecto, se considera que estudiar las expectativas que tienen los jóvenes sobre el futuro es conocer sobre el vínculo entre sus deseos, entorno y estructura social.

En el segundo capítulo se describe el abordaje metodológico. La tesis se desarrollo en base a un estudio más amplio sobre las desigualdades sociales y educativas de los jóvenes que asisten a la escuela media. El trabajo de campo abarco cuatro jurisdicciones de Argentina, específicamente en Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Se describe la muestra de escuelas, los criterios de selección, las características de la población encuestada, las entrevistas realizadas a estudiantes y madres/padres y las categorías de análisis.

En el tercer capítulo se abordan las principales teorías sobre la temática de la educación, especialmente las vinculadas con el campo de la sociología. Se realiza una breve síntesis de los clásicos sobre el vínculo sociedad y educación y cómo esta relación da cuenta de la conformación de la estructura social. Se detallan investigaciones de los últimos años sobre la escuela media en Argentina y los cambios el contexto socio-educativo de los jóvenes. Para ello, se analizan datos

estadísticos de matrícula y tasa de escolarización del grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años del Ministerio de Educación de la Nación considerándose el periodo 1996-2006 y sobre el nivel educativo alcanzado en los jóvenes en los últimos 40 años, datos relevados en los Censos Nacionales de Población del INDEC (Censo 1970, 1980, 19991 y 2001). Se indagó también en la elección de la escuela, motivos y razones y para qué sirve la escuela secundaria utilizando los datos relevados en la encuesta y en las entrevistas realizadas a los grupos familiares (madres/padres) de los estudiantes del secundario con el objetivo de dar cuenta del papel de la escuela en la distribución de los recursos y de las oportunidades futuras.

Por último, dado que el interés de la tesis doctoral es profundizar también en el análisis de las perspectivas del futuro sobre el vínculo educación-trabajo, la breve síntesis de las investigaciones sobre la temática permite reflexionar sobre la situación actual y pensar el papel de la educación en la inserción social en el marco de la desigualdad educativa y social, particularmente entre los jóvenes.

Luego, en el capítulo cuatro se detallan algunos temas relevantes para la investigación de la sociología del trabajo así como las transformaciones que se fueron dando en el ámbito laboral con la intención de analizar el contexto actual del vínculo educación y trabajo. Con el objetivo de enmarcar el análisis de los datos relevados, se realiza una descripción del contexto económico y las transformaciones en el ámbito laboral. El cambio en el modelo económico implementado y la reorganización del trabajo debilitó la centralidad hegemónica que el salariado ocupaba en la dinámica de los mercados laborales, dando lugar a nuevas situaciones (Portes, Castells y Benton, 1990). En particular se describe la situación económica y laboral, en términos generales y la situación particular en Argentina en el periodo 1996-2006. Para ello, se analizan datos sobre indicadores laborales provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Además, se realiza una descripción del contexto y evolución de la inserción de los jóvenes en el mercado laboral en Argentina, junto con una comparación con los indicadores laborales de los adultos. Esta breve descripción de la situación laboral de ambos grupos permite realizar un análisis histórico del impacto de los ciclos económicos en la inserción laboral y educativa. También, se indaga en la segmentación laboral y las desigualdades de oportunidades. Para ello, se analizan las entrevistas realizadas a los jóvenes

que cursan el ante-último año de la escuela secundaria en las cuatro jurisdicciones que abarca la investigación.

En el capítulo cinco se presentan un conjunto de teorías sobre la temática de la familia, especialmente los enfoques clásicos de la sociología. Se detallan investigaciones referentes al papel de la familia en la sociedad en distintos momentos históricos. A su vez, se describen las tendencias generales sobre los cambios acontecidos en los últimos años sobre los grupos familiares y el ciclo de vida. Se abordan, específicamente, los cambios producidos en las transiciones a la vida adulta y la relación inter-generacional, vinculados con el campo de la sociología de la juventud. En la tesis de maestría, uno de los hallazgos fue que los jóvenes consideran la opinión de sus padres como una mirada importante en la proyección de sus proyectos a futuro y como apoyo en la concreción de sus expectativas. La mirada de los adultos es muy significativa para los jóvenes. Por eso, se decidió profundizar en la indagación sobre que rol cumplía la familia en la distribución de los recursos y de las oportunidades. Con ese objetivo, se preguntó sobre las expectativas y las posibilidades futuras que podrán tener sus hijos y sobre son los obstáculos que se les podrían presentar. Se indagó, también, en el papel de la familia en las elecciones y decisiones de sus hijos, es decir cuáles eran las visiones y aspiraciones del núcleo familiar respecto al futuro educativo y laboral de sus hijos. En esas miradas, las experiencias vividas y las desigualdades sociales existentes se combinan y dan cuenta de las distintas las expectativas familiares futuras.

Por último, en el sexto capítulo se analizan las expectativas futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria. El objetivo es señalar los diferentes tipos de vivencias que suponen las experiencias escolares de los jóvenes en función del sector social del que provengan, y las expectativas educativas y laborales futuras. Se describen los hallazgos de algunas investigaciones sobre las perspectivas y representaciones de los jóvenes en relación con la educación y el mercado laboral.

Para ahondar sobre los factores que generan la distinción entre los estudiantes de los distintos sectores sociales, en ese capítulo se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las expectativas futuras es decir: que van a ser cuando terminen la secundaria y que trabajos piensan

que podrán conseguir una vez obtenido el título. Para ello se procesaron los datos relevados a través de la encuesta y las entrevistas realizadas a los estudiantes de las distintas jurisdicciones que abarcó la investigación. Se prestó especial atención a los condicionantes futuros y a las elecciones y decisiones que tomarán los jóvenes cuando terminen el secundario. Se indagó, también, cuáles eran las carreras que pensaban seguir, cómo pensaban desarrollar su futura trayectoria laboral y los proyectos futuros.

A modo de cierre, y como conclusiones del estudio, se realizan comentarios finales y se destacan los hallazgos de la investigación. En base a lo cual, se proponen desafíos e interrogantes futuros sobre políticas y sobre líneas de investigación, enfatizando en aspectos vinculados al área educativa, laboral y sobre estudios de juventud.

CAPITULO 1

LA CONDICIÓN JUVENIL CONTEMPORANEA: ENFOQUE TEÓRICOS

1.1 Entornos de fluidez

Sobre principios del siglo veintiuno estamos en presencia de una nueva condición juvenil. La juventud se ha extendido y los jóvenes son personas activas, que toman decisiones y hacen elecciones sobre su propio curso de vida, siendo dinámicas a los cambios de su entorno. Ejercen su libre albedrío dentro de una estructura de oportunidades que también implica, por supuesto, limitaciones que proviene de las circunstancias históricas, económicas y sociales. (Elder, 2001; Elder y Giele, 2009)

En esta época, la juventud se da en un nuevo marco donde como dice Robert Castel el individuo necesita de "soportes sociales" que representan los recursos sobre los cuales se apoya para ganar su autonomía (Castel y Haroche, 2001). Durante el siglo veinte como soportes privilegiados de socialización y vinculación de las personas se identificaban a la familia, la escuela, las organizaciones políticas y sindicales y la empresa o fábrica. En la actualidad, estos soportes están cuestionados.

Por una parte, las familias se encuentran en profundas mutaciones sociales. La disminución de los matrimonios y de la fecundidad, y con ello la reducción del tamaño de los hogares; el crecimiento del divorcio, de las familias monoparentales y recompuestas o "ensambladas"; el aumento de las uniones libres y los nacimientos por afuera del matrimonio, así como el aumento de la jefatura femenina ponen en evidencia que la institución familiar no constituye una invariable histórica, sino que se va transformado respecto a momentos históricos de cada época (Jelin, 1998). Por otro lado, las instituciones educativas, sus roles, contenidos, objetivos y poblaciones han ido cambiando y reformulándose, cuestionándose su función y su centralidad en la formación y en el rol de inclusión social de las nuevas generaciones. Estas transformaciones en el seno de algunas instituciones modernas nucleares han llevado a varios autores (Castel, 1995; Giddens 1995; Dubet 2002), a definir la época actual como una etapa de "desinstitucionalización" de las principales estructuras destinadas en la sociedad industrial a la integración social de las nuevas generaciones y de sus miembros en general.

El proceso de desinstitucionalización fue interpretado de distintas maneras. Para algunos autores, esta época se presenta como "*reflexiva*" con un debilitamiento de las instituciones sociales y una mayor responsabilidad de los individuos sobre sí mismo para interpretar su realidad, darle sentido y construir un relato que unifique su experiencia (Beck, 1993, 1999; Giddens, 1995). La misma aparece también como una época "*narcisista*" ya que se identifican los procesos de construcción de la identidad del individuo como pérdida del sentido del vínculo de la historia individual y social. Es decir, vivir más para sí y pensar menos en sus predecesores y sucesores (Lasch, 1999). A su vez, para otros autores esta etapa deviene "*liquida*" porque las certezas, símbolos de lo sólido y durable, se disuelven dejando lugar a procesos y prácticas que se licuan con el tiempo y en los distintos espacios (Bauman, 2003). Esta realidad puede ser caracterizada como "*corrosiva*" porque destruye la rutina, el largo plazo, la confianza en sí y la solidaridad social (Sennett, 2000); o como "*coercitiva*" porque en la profundización del individualismo actual significa una internalización creciente de las coacciones e inhibiciones para el individuo (Elias, 1989, 1997). La desinstitucionalización ha derivado en nuestras sociedades en una profundización del proceso de individualización que existía desde el comienzo de la modernidad (Castel, 1997).

Danilo Martucelli rescata de este proceso la "gramática del individuo" destacando la importancia de la singularidad individual. El hombre toma protagonismo de su vida pero no aislado de las *"múltiples determinaciones que son independientes del individuo"*[1]. Está ubicado en espacios sociales de composición relacional, los cuales moldean sus conductas. Las conductas del individuo están formadas, tomadas y deformadas por las disposiciones propias a las estructuras. Y en este sentido su posición en el entramado social define una manera de ver, de actuar, de experimentar el mundo (Martuccelli, 2007). Es decir que, la posición en el espacio social es la que contendría la clave de la explicación de las conductas. Pero depende del grado de sometimiento que se le adjudique en el espacio social, el individuo puede ser tomado como un "soporte" de la estructura, o bien como un "estratega".

En el actual contexto de modernidad "liquida" (Bauman Z., 2003), las acciones de los individuos se abren y se vuelven "porosas" a las fronteras clasistas tradicionales. Es decir, que las acciones de los individuos no pueden ya ser definidas en términos jerárquicos, de status,

[1] Ver Martuccelli Danilo (2007), "Gramáticas del individuo", Editorial Losada, Buenos Aires, página 11.

de sistema y de posiciones sino que las experiencias pasan a un primer plano. Como dice Ulrich Beck (2006), la novedad de esta etapa histórica es que la vida individual aparece como la solución biográfica de contradicciones sistémicas. Las transformaciones societales e históricas habrían modificado profundamente el espacio de acción de los individuos obligándolo a dar sentido a sus vidas. Es decir, las identidades ya no están consideradas como poseedoras de una forma definida, sino que deben ser flexibles y movedizas a fin de responder a un proyecto de vida.

La desaparición de las tradiciones, la abolición de las normas, el abandono de las obligaciones, colocan al individuo en medio de un mundo de incertidumbre, donde se siente desorientado y en donde implica una mayor responsabilidad del actor en las decisiones que tome. En este proceso de declinación de la autoridad de la tradición, se pasa a la exaltación de la autonomía en donde el individuo obtiene una independencia en sus actos del poder colectivo de lo normativo. Es decir que el individuo se somete a la ley que él mismo se dicta, a su autocontrol personal y expresividad manifestada en sus actos (Martuccelli, 2007).

Por lo tanto, la desinstitucionalización, como desvinculación respecto de los marcos objetivos que estructuran la existencia de los sujetos (Castel, 1997), ha acentuado la individualidad de los esquemas de acción y de pensamiento, reenviándolos sobre sí mismos. La liberación de los individuos "del enjaulamiento de las instituciones" (Beck, 1993) ha implicado una independencia de las normas y los roles clásicos transformándose en una oportunidad de "agencia" de sus vidas y destinos (Giddens, 1995). Al tocarle al individuo interpretar la realidad, su historia y su futuro, le corresponde, además, cargar con la responsabilidad de una construcción narrativa que logre unificar su propia experiencia y que brinde, al mismo tiempo, las bases de comprensión de su entorno.

Pero, como señala Giddens (1995), la mayor autonomía respecto a las instituciones supone, al mismo tiempo, la pérdida del sentido que ofrecían esas estructuras tradicionales. Como consecuencia, las oportunidades de expresión de sí van a ampliarse y las relaciones sociales van a devenir al mismo tiempo más móviles y abiertas (Giddens, 1995). La "reflexividad" desencadenada por la desestabilización de las estructuras tradicionales produce una mayor autonomía y autodeterminación, pero también un aumento del sentimiento de inseguridad, de duda y de los riesgos. Por otro lado, el refuerzo de la individualización se produce también como consecuencia en todas las sociedades democráticas del divorcio entre las aspiraciones

sociales de los individuos, alimentadas por la multiplicidad de destinos posibles a los cuales pueden aspirar, y las limitaciones que demarcan con mayor o menor rigidez según la posición que ocupan en la sociedad, sus chances de éxito objetivas (Elias, 1987).

En esta línea crítica otros autores afirmarán que la reflexividad a la que asocian la individualización constituye en realidad una nueva forma de sumisión, producto de la desafiliación y de la vulnerabilidad para los grupos más desfavorecidos (Castel, 1997). Castel va a señalar que este proceso actual de individualización es contradictorio y amenaza con una mayor fragmentación en la sociedad. Esto provocaría una polarización, por un lado los que puedan asociar el individualismo y la independencia porque su posición social está asegurada, y por el otro quienes lleven su individualidad como una cruz, porque ella significa falta de vínculos y ausencia de protecciones (Castel, 1997). En este segundo caso se trata de un individualismo por falta de marcos y no por exceso de intereses subjetivos, conformando una forma de "individualismo negativo" (Castel, 1997). Este último es definido por una individualidad que se encuentra sin vínculos, sin apoyo, sin protección ni reconocimiento, definido en términos de *falta*: "*falta de consideración, falta de seguridad, falta de bienes seguros y vínculos estables*" (Castell, 1997, p. 469). La dualidad que presenta la individualización es también recalcada en relación con la aparente libertad que debiera generar y de la cual solamente gozan individuos que ocupan ciertas posiciones sociales. Esta "individualidad negativa" significa una individualidad privatizada, es decir sin libertad. (Bauman Z., 2001).

Dentro de este nuevo contexto, ***la tesis se propone desarrollar un análisis sobre las implicancias de la desigualdad social y educativa en las expectativas futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina desde una perspectiva generacional.*** Con ese objetivo, en este capítulo se abordan los distintos debates y enfoque teóricos vinculadas a los estudios sobre la juventud así como las cuestiones significativas para la investigación. Se describen las perspectivas teóricas sobre el concepto de juventud y las transiciones juveniles. También los supuestos, las preguntas e hipótesis de cada uno de los enfoque teóricos. Además, se analiza el concepto de generación retomando los principales debates en los distintos momentos históricos, específicamente los vinculados con la sociología. Por último, se abordan los conceptos sobre representaciones sociales y perspectivas futuras. Al respecto, se considera que estudiar las expectativas que tienen los jóvenes sobre el futuro es conocer sobre el vínculo entre sus deseos, entorno y estructura social.

En este capítulo queda definido el posicionamiento teórico en el cual se encuadra la tesis y los interrogantes que guían el análisis de los datos relevados. Por lo tanto, teniendo en cuenta los distintos enfoques teóricos y el contexto actual, se considera que la juventud es una etapa del ciclo de vida, que se transita de forma distinta según las condiciones socio-económicas y los intereses de cada persona. Es un proceso biográfico e individualizado que adquiere connotaciones particulares según el contexto histórico y social.

1.2 Enfoques sobre la juventud

La sociología de la juventud tuvo un amplio desarrollo en los últimos años, existiendo una disparidad de marcos teóricos. Frente a las diferentes perspectivas, Joaquín Casal sintetiza tres enfoques distintos para abordar los estudios sobre las etapas de la juventud: 1) como ciclo vital, 2) como nueva generación y 3) como tramo biográfico o itinerario (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005). El primer enfoque, perspectiva del ciclo vital, propone la existencia de cuatro grandes etapas – infancia, juventud, vida adulta y vejez- y dentro de cada ciclo algunas subdivisiones para atender a la diversidad de situaciones (la primer y segunda infancia, la adolescencia y los jóvenes/adultos, el estadio de matrimonio, la crianza y los roles parentales, los nidos vacíos, la jubilación y la decrepitud o cuarta edad).

La perspectiva de los ciclos vitales[2] considera la adolescencia y juventud como etapas de la vida basada en criterios de superación de ciclos. Muchas veces los cambios de ciclo irían acompañados de certificación social o ritos de paso. El análisis sociológico diferencia entre los logros psico-físicos en la etapa de la pubertad y el retraso en asunción de responsabilidades sociales plenas. Es decir que, los jóvenes alcanzan estatus de adultos en términos físicos pero pueden permanecer fuera del mundo de los adultos hasta alcanzar responsabilidades "adultas" como son: profesión definida, vivienda propia, matrimonio (formar una pareja estable y asumir la responsabilidad de ser padres), nupcialidad formalizada, etc... Desde este enfoque, la juventud sería pensada como un tiempo vacío o de espera en función de la asunción de roles adultos (es decir, de moratoria social). Esta

[2] En las ciencias sociales en general, y en la sociodemografia en particular, por la década del setenta – principalmente en Estados Unidos (ver Uhlenberg, 1978; Hogan, 1981), y en la década de los noventa – principalmente en América Latina (ver Cerruti, 1997; Goldani, 1989 y 1990; Ojeda, 1987 y 1989; Tuirán, 1996, 1998 y 1999), se ha desarrollado un perspectiva teórico-metodológico sobre el enfoque del curso de vida.

perspectiva tiene un enfoque adultocrático[3] del pasaje a la vida adulta. Esto quiere decir que los ritos y símbolos de paso mencionados anteriormente son señales y mensajes para superar este ciclo de vida. La perspectiva del ciclo vital respalda la idea de que los jóvenes forman generaciones en tensión con los adultos. Es por eso que en paralelo a este enfoque emergió la perspectiva de las generaciones.

La segunda perspectiva sobre juventud se focaliza en el conflicto entre generaciones de jóvenes y adultos. Este enfoque tiene una mirada generacional de este vínculo. Los jóvenes representarían los valores asimilados al cambio social y el progreso en detrimento de los adultos y ancianos que representarían los valores asimilados a la tradición. Los valores juveniles personificarían las tendencias a la anomia mientras que los valores de los mayores representarían los valores del orden establecido. Es por eso que en el enfoque de las generaciones se considera la juventud como una categoría de "nueva clase social ascendente y revolucionaria", así también como "contracultural" (Willis P. 1988). Esta perspectiva basa su análisis en describir las rupturas con el orden adulto, y distingue las subculturas juveniles, considerando a la juventud en términos positivos. Este enfoque tiene una representación homogeneizadora de los jóvenes (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005).

En este sentido, Bourdieu agrega que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. *"La juventud y la vejez no están dadas sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos"* (Bourdieu P., 1990. P. 168). En la división entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder. La clasificación por edad viene a ser siempre la forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar. Para saber cómo se definen las generaciones hay que saber las leyes específicas de funcionamiento del campo, las puestas de la lucha y cuáles son las divisiones que se crean en esas luchas. Muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes. Lo que para algunos fue una conquista, para otros les es dado. Ciertos conflictos que se perciben como conflictos de generación se darán, en realidad, a través de las personas o grupos de edad constituidos en torno a relaciones diferentes, por ejemplo con el sistema escolar. Cuando los jóvenes pierden el "sentido del límite", aparecen conflictos sobre los límites entre las edades,

[3] La sociología más tradicional ha tendido a conceptuar la "socialización" como la acción de interiorización de la realidad de los adultos a partir de la acción educativa de los mismos adultos. En general, todo el estructuralismo funcionalista, tan importante en la sociología, se ha fundamentado en esta perspectiva.

donde está en juego la transmisión del poder y de los privilegios entre las generaciones. (Bourdieu P., 1990)

1.3 El concepto de generación

El concepto de generación ha sido un tema relevante en las ciencias sociales y las humanidades. Desde Auguste Comte y Dilthey hasta Karl Mannheim Philip Abrams, pasando por José Ortega y Gasset y Antonio Gramsci hasta Zygmunt Bauman y Michel Maffesoli, son algunos de los autores que consideran esta categoría en un debate teórico según cada época histórica.

En los inicios de la sociología, Comte (1830-1857) planteó que el tiempo es mecánico y mesurable y que es lineal al progreso. Comte sostenía que el ritmo de las anteriores generaciones se podía calcular midiendo el tiempo necesario para la sustitución de una generación por otra (para Comte este valor era de treinta años, lapso de tiempo correspondiente a la duración media de la vida productiva de un individuo). El término clave en Comte es *continuidad*, como elemento de objetividad histórico. En este marco analítico, el progreso se identifica con las nuevas generaciones. Y a su vez, el tiempo social se *biologiza*. Es decir que, al igual que el organismo humano, el organismo social también está sujeto a deterioro. Pero en este último, las *piezas* se pueden reemplazar fácilmente: las nuevas generaciones reemplazarán a las anteriores. Un conflicto entre generaciones solamente puede surgir si la duración de la vida humana se alarga excesivamente, impidiendo a las nuevas generaciones y su *instinto de innovación*, encontrar su espacio de expresión. Para Comte, el ritmo del progreso está marcado por la línea continúa de sucesión de etapas, es decir en este caso, considera una sucesión de las generaciones como el ritmo objetivo de la vida en sociedad.

Esta mirada positivista de Comte sobre el concepto de generación, fue cuestionada por el enfoque histórico-romántico. Wilhelm Dilthey (1883-1989) argumentó que la cuestión de las generaciones requería del análisis de un tiempo de experiencia mensurable solamente en términos cualitativos. Su propuesta pasaba por entender el concepto de “generación” bajo dos nociones: la noción métrica al interior de la vida humana y la relación de contemporaneidad entre los individuos que viven bajo las mismas influencias durante su periodo de formación.

(Perez Islas J.A (coord.), 2008) Este autor enfatizaba la relación entre la historia y las generaciones. Para Dilthey, a diferencia de Comte, la sucesión de las generaciones no tiene importancia ya que sostenía que las generaciones consistían en grupos de personas que compartían el mismo conjunto de experiencias, la misma 'calidad de tiempo'. Por lo tanto, la formación de las generaciones se basaba en una temporalidad concreta constituida de acontecimientos y experiencias compartidos. En términos más generales, para Dilthey, las experiencias situadas históricamente determinan la pertenencia a una generación ya que constituyen la existencia humana.

Asimismo, a fines de la década de 1920, Durkheim analizo el aspecto educativo desde una perspectiva generacional, a tal punto que define educación como la acción de los adultos sobre los jóvenes. Para que se tenga educación es necesario que exista la presencia de una generación de adultos y de una generación de jóvenes. "La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven". (Durkheim E., 1976) Según Durkheim, las nuevas generaciones tienen que aprender "la solidaridad social y los vínculos colectivos que son los únicos que pueden constituir el fundamento moral de una moderna sociedad laica, ordenada y en constante progreso" (Durkheim E., 1976)

El análisis de las generaciones de Mannheim (1928/1952) fue un punto de inflexión en la historia sociológica del concepto. La mirada de este autor se alejaba de la visión positivista y sus enfoques biológicos de las generaciones así como la mirada romántica-historicista. Para Mannheim las generaciones eran una dimensión analítica útil para el estudio, tanto de las dinámicas del cambio social (sin recurrir al concepto de clase y el concepto marxista de interés económico), como para los 'estilos de pensamiento' y la actitud de la época. La teoría de las generaciones desarrollada por él se dio en un momento de grande movimientos colectivos de principio del siglo veinte, particularmente los movimientos juveniles en Alemania tenían decenas de miles de miembros y habían asumido un papel importante en la vida nacional del país. Es por eso que, consideraba a las generaciones como el resultado de las discontinuidades históricas, y por tanto, del cambio. (Leccardi C. y C. Feixa, 2011)

Para Mannheim, lo que configura una generación no es compartir la fecha de nacimiento (la *situación de la generación*) sino esa parte del proceso histórico que los jóvenes de igual edad-clase comparten (la generación en sí). Define dos componentes: 1) el *vínculo generacional, que es* la presencia de acontecimientos que rompen la continuidad histórica y marcan un *antes*

y un *después* en la vida colectiva; y 2) las *unidades generacionales* que es el hecho de que estas discontinuidades sean experimentadas por miembros de un grupo de edad en un punto formativo en el que el proceso de socialización no ha concluido, por lo menos en sus fases más cruciales, y cuando los esquemas utilizados para interpretar la realidad todavía no son rígidos por completo, o tal como afirma Mannheim, cuando esas experiencias históricas son *primeras impresiones*, o experiencias juveniles. Las *unidades generacionales*, a su vez, elaboran ese vínculo de formas distintas de acuerdo con los grupos concretos a los que pertenecen sus miembros. En el fondo, la formulación de Mannheim sigue firmemente arraigada en una perspectiva historicista. A través del concepto de generación, los largos tiempos de la historia se sitúan en relación a los tiempos de la existencia humana y se entretejen con el cambio social. Es decir, existe un vínculo entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico. (Perez Islas J.A (coord.), 2008; Leccardi C. y C. Feixa, 2011)

Al mismo tiempo del desarrollo de las corrientes historicistas vinculadas al concepto de generación, se desarrolla una vertiente etnográfica en el que plantea que las cuestiones que se habían considerado como "naturales", como es la edad y el sexo, poseían un profundo componente cultural (la corriente francesa y estadounidense de antropólogos, fundamentalmente). Entre los referentes teóricos de esta perspectiva están Marcel Mauss (alumnos de Dukheim) y Margaret Mead (1928). Ella realizo un estudio en una isla de Tau en los mares del océano Pacifico y demostró que la adolescencia de las 50 muchachas que observo por nueves meses, nada tenían que ver con la etapa conflictiva de indecisión e inestabilidad de las sociedades occidentales en general. (Peréz Islas J.A., 2008) Fue decisivo el texto de Ruth Benedict quien amplia la propuesta conceptual de estos autores, especialmente de Mead, en el que expresa que entre la naturaleza y el comportamiento humano hay una serie de mediaciones influenciadas definitivamente por la cultura, en las cuales surgen contraste y diferenciaciones que ayudan a conformar los papeles de los individuos. Margaret Mead retoma el tema de la transmisión cultural entre generaciones en 1977 y construye una tipología sobre la manera en que se interrelacionan las nuevas y viejas generaciones según el tipo de sociedad: *posfigurativa* (de lenta transformación) donde los jóvenes aprenden de los adultos; *cofigurativa* (sociedades de cambio moderado) donde nuevas y viejas generaciones aprenden de sus pares, y, *prefigurativas* (de transformación acelerada), donde los adultos pueden aprender de los jóvenes. (Margaret Mead, 1980) Esta perspectiva cultural e histórica propone una mirada menos ingenia a lo juvenil.

En 1982 el sociólogo inglés Philip Abrams profundiza la teoría historicista de Mannheim y desarrolló una mirada histórico-social del concepto de *generación.* Este concepto lo relaciona con la noción de identidad, enfatizando la relación entre el *tiempo individual* y el *tiempo social.* El punto de partida de Abrams era su convicción de que la individualidad y la sociedad se construyen socialmente y que la identidad debía estudiarse dentro de un marco de referencia histórico-social. Para este autor, una generación -en el sentido sociológico- es el período de tiempo durante el cual una identidad se construye sobre la base de los recursos y significados que socialmente e históricamente se encuentran disponibles. Es decir que, las nuevas generaciones crean nuevas identidades y nuevas posibilidades de acción. Por lo tanto, las generaciones sociológicas no se siguen las unas a las otras sobre la base de una cadencia temporal reconocible establecida por una sucesión de generaciones biológicas. En otras palabras, no existe un tiempo normalizado con el cual medir o predecir su ritmo. Por lo tanto, desde este punto de vista, una generación puede durar diez años, o puede durar varios siglos tal como sucedió en las sociedades premodernas. Puede comprender una pluralidad de generaciones biográficas, al igual que la historia de muchas sociedades tradicionales, o puede incluir una sola generación sociológica. Una generación concluye cuando ocurren grandes acontecimientos históricos que vacían de sentido el sistema previo y las experiencias sociales que se le asocian. Por lo tanto, para Abrams y Mannheim el tiempo biográfico y el tiempo histórico se funden y se transforman mutuamente dando origen a una generación social.

Ahora bien, existe un debate contemporáneo sobre el concepto de generaciones que cuestionan o re-definen algunos de las nociones consideradas por los autores citados. En este sentido, se habla de *conciencia generacional* que tiene dos componentes principales: 1) la historicidad y 2) la experiencia. Es decir, la conjunción del tiempo biográfico, histórico y social con una dimensión reflexiva en la dinámica generacional y los procesos de cambio social.

En cuanto al primer aspecto, el concepto de generación se sitúa en un mismo marco histórico, en base a la conciencia de que existe un pasado y un futuro en el que se vinculan la propia vida con la vida de las generaciones previas y de las futuras generaciones. Mientras que las generaciones por sí solas ayudan a estructurar el tiempo social —diferentes generaciones acogen el pasado, presente y futuro colectivos—, la conciencia generacional permite que ese vínculo se elabore de forma subjetiva. Situarse uno mismo en el fluir de las generaciones no

significa solamente relacionarse con el tiempo social, sino inscribir la propia vida, la propia historia, en una historia más amplia que la comprende.

El segundo aspecto subraya la capacidad de la conciencia generacional para promover un contacto profundo con el tiempo-vida, una dimensión crucial que configura la base del procesado de la experiencia, de acuerdo con la etimología del término *ex-per-ire*, 'pasar por'. Este proceso de interpretación del tiempo biográfico estimulado por la conciencia generacional permite el crecimiento propio como entidad única y separada. Esta unicidad se mide, en contraste con el tiempo histórico y sus cambios tal como se ha incorporado en las generaciones previas, a través por ejemplo, de diferencias/similitudes en cómo se enfoca el futuro y cómo se construye la identidad. En otras palabras, la conciencia generacional —una dimensión que por su naturaleza, enfatiza un enfoque reflexivo— conlleva conciencia de la propia proximidad /distancia de otras generaciones familiares vivas. En donde está presente esta conciencia, las relaciones intergeneracionales se convierten en dominio de elaboración subjetiva. Ser conscientes del propio tiempo de vida significa pues, ser conscientes de sus relaciones en un espacio más amplio de tiempo; el camino que se recorra es lo que le otorga sentido. Debido a la mediación afectiva de las relaciones familiares, esta relación con la temporalidad histórica y social adquiere resonancias personales. Adquiere el registro de lo *experimentado* y habla del lenguaje de las emociones. La historia se convierte en memoria colectiva (Halbwachs, 1925/1975; 1950), y la memoria colectiva sostiene y potencia la memoria personal.

En este sentido, Laurence Cornu (2007) señala que las generaciones coexisten y cohabitan en un lugar donde cada uno se siente un poco "en casa", con espacios propios y espacios comunes. Ahora bien, coexistir no implica ni fusionar ni suplantar, es hallar un modus vivendi en el que cada cual siente "su lugar aquí", donde cada individuo tiene un sentimiento de espacio, de respiración, de circulación. No es sólo cruzarse sino encontrarse, pasar tiempos juntos en algún lugar (en la plaza, en un banco, un café, el teatro, la playa, la cocina o el sofá). Es compartir momentos, tareas, acciones, espacios "comunes" donde conviene tener en cuenta las distancias justas y los movimientos relativos, donde también es necesario comprender los lugares comunes de lo que se dice, los relatos y las expectativas, las palabras y los silencios. Cualquier tipo de coexistencia se da en un tiempo y espacio. Lo que los une son las situaciones.

Entonces, la *conciencia generacional* conduce a la comparación con las generaciones previas, pero eso no quiere decir que se construya *contra* esas generaciones. En el caso de las generaciones familiares de mujeres, la idea de *genealogía* se entiende como continuidad cambiante adquiere relevancia. En una investigación realizada sobre biografías femeninas en mujeres jóvenes en Italia (Siebert, 1991, citado de Leccardi C. y Feixa C., 2011) surge que las generaciones de abuelas y madres incorporan una edad que las hijas no han vivido; estas últimas exploran los límites de su identidad comparando su propio tiempo biográfico con el de otras generaciones femeninas. Además, la memoria familiar que las abuelas y madres custodian permite a sus hijas evaluar el camino recorrido por las generaciones de mujeres inmediatamente anteriores a ellas y calibrar la distancia que les queda. Las vidas vividas por otras generaciones de mujeres, y traspasadas a mujeres más jóvenes por medio de historias, recuerdos y experiencias que las hijas han vivido, las conectan al tiempo histórico y social. Miden la proximidad y la distancia, las similitudes y las diferencias en las formas en que se produce el sentido y se construye la subjetividad; se convierten en herramientas para descubrir la unicidad de sus vidas mientras son conscientes de que pertenecen a un mundo compartido: el de la familia. (Leccardi C. y Feixa C., 2011)

Y, en este sentido, el mundo compartido tiene que ver con lo que Ricardo Foster menciona respecto al concepto de generación: se es de una generación en concreto “respecto” de otras. Es decir, el criterio biológico-cronológico no resulta suficiente: no hay generaciones animales, hay camadas. El hecho de ser engendrados por alguien hace que se “sitúa” en una generación, entre padres e hijos, como coetáneos de un conjunto de personas. Pero esta coetaneidad únicamente tiene sentido y comprensión respecto del nacimiento, y un nacimiento en una época determinada. No se trata solo de edad ni de cronología, ni tan solo de pura biología: se trata de filiación, de finitud y de coacción, o de sucesividad, de historicidad y de sociabilidad. Sólo hay generación si existen estructuras, historia y mundo común. Hay generación si hay “estructura de parentesco”, es decir, ley simbólica de quien es el padre y quien es el hijo, transmisión del apellido y de la lengua. Hay generación si hay historia, es decir, libertad invención de acontecimientos. Hay generación si hay sociabilidad, es decir, tradición oral, intercambio y transmisiones de recuerdos. Las generaciones “se siguen y no se parecen las unas a las otras”; generación no es reproducción. Las generaciones se “suceden”. Pueden sucederse, no repetirse, porque también habrán podido, durante un tiempo limitado, coexistir. (Foster R., 2007)

A esto agrega Zygmunt Bauman, evocando los escritos de José Ortega y Gasset sobre generaciones, la coexistencia parcial entre generaciones, es decir la idea de coincidencia y superposición. «Los límites que separan las generaciones no están claramente delimitados, no pueden dejar de ser ambiguos y traspasados y, desde luego, no pueden ser ignorados» (Bauman, 2007:373). En 1923, Ortega y Gasset se referían a que las personas nacidas en la misma época compatían la misma sensibilidad vital. Es decir, hay tiempos de edad adulta (acumulativos) y tiempos de la juventud (eliminativos o polémicos). Para estos autores, una generación es "como un nuevo cuerpo social íntegro", como una totalidad social, es decir como una sociedad en sí misma, que es, a su vez, subconjunto de un conjunto mayor: la sociedad. Una generación es una variedad humana, un conjunto de individuos del más diverso temple. Es decir, que la generación se define por su carácter de generar (es la generación de vida) y de reproducir (sucesión de descendientes). Para Bauman compartir el rasgo distintivo y constitutivo de la pertenencia a una generación – es decir, la característica de haber nacido en un periodo de tiempo concreto- determina la identidad de la situación, los retos, las oportunidades, las amenazas y las tareas. Tener como referentes a los compañeros de su misma edad es referenciarse con los modelos de conductas asociados a "lo que es correcto de lo que es incorrecto", lo que es "adecuado de lo inadecuado" dentro una época determinada. En este sentido, el concepto de generación presenta un reto permanente a las realidades sociales. (Bauman Z., 2007)

La generación implica un concepto relacional, una cadena de filiaciones, relaciones de parentesco y el carácter de estas relaciones es determinante para la estructuración de las sociedades. También es muy usado el término generación como "conjunto de todos los vivientes coetáneos, esto es, de todos los que tienen la misma edad. Esta definición considera a la generación como un conjunto, que comprende elementos que tienen límites y los diferencia de otros conjuntos. El criterio que define esos límites es la edad. En este sentido, hay una convención en el campo de la sociología de la juventud que define la juventud de entre 15 a 29 años, aunque hoy en día se está cuestionando si la juventud se extiende a pasado los 30 años. En este grupo etareo se distingan tres fases al interior de la categoría: adolescencia, juventud plena y juventud adulta (Bendit R. 1998)[4]. Definir la juventud como

4 En estudios sobre juventud que se analiza las tendencias entre los distintos subgrupos etareos, en general, se distinguen tres subgrupos: los jóvenes menores (15 a 19 años), los jóvenes plenos (20 a 24 años) y los jóvenes adultos (25 a 29 años). Los primeros, la población entre 15 y 19 años es generalmente identificada como "adolescente" y es el grupo etareo que tiene la edad teórica de asistir a la escuela secundaria. El segundo subgrupo, la población de 20 a 24 años, esa franja de edad que está relacionada con la incorporación más

una generación que comprende un grupo etareo de la población, es atribuir a este conjunto de sujetos cualidades compartidas que los definen y que se los asimila en tanto fecha de nacimiento, tipo de educación recibida, aspectos culturales y sociales que los influenciaron como otros múltiples factores que dan cuenta de que un grupo de personas comparten o son a fines un conjunto de sentidos vividos[5].

Desde la mitad de los sesenta, la teoría de las generaciones se abandonó en el pensamiento sociológico por considerarse conservadora y anticuada, y se substituyó por teorías neomarxistas que consideraban a la juventud como una nueva clase (Campany, 1968) y se centraban en la revolución cultural de los jóvenes (De Miguel, 1972). Sin embargo, a partir de 1985 el concepto de generación ha sido redescubierto por las nuevas generaciones de investigadores. Algunos como Ulrich y Elizabeth Beck en 2007 publicaron un breve ensayo en el que proponían la noción de la "generación global". Estos autores propusieron reemplazar el concepto clásico de generación por el de "constelaciones generacionales cruzadas". Ellos argumentan que la experiencia de la generación global ya se ha globalizado, pero al mismo tiempo está marcada por profundos contrastes y líneas divisorias. A diferencia de la generación del 68, la generación actual se define por factores cosmopolitas. Esto se ilustra con tres constelaciones generacionales: la generación de la migración (marcada por los procesos de migración transnacional), la generación precaria (marcada por el empleo inseguro y el descenso de los salarios) y la generación patchtwork (marcada por procesos de hibridación cultural cuyas piezas no se pueden ensamblar en un cuadro uniforme). (Beck U. y Gernsheim E., 2008)

También el sociólogo francés Michel Maffesoli abordó el tema de las generaciones convivientes desde la noción de hospitalidad. Evocando la metáfora de la tribu que le hizo famoso, recordó que el hecho de vivir juntos invitados y huéspedes (adultos y jóvenes) es más

---

importante al mercado laboral. Por último, el grupo de jóvenes adultos, se considera que este sub-grupo representa en la actualidad el vértice en la incorporación a la vida adulta, sobre todo en aquellas personas que cuentan con los recursos como para prolongar su formación o postergar, por motivos de diversa índole, la conformación de núcleos familiares propios. (Miranda A. 2007)

5 *Clases de edad* es un concepto que «nos remite, en un momento del tiempo, a la división que se opera, en el interior de un grupo, entre los sujetos, en función de una edad social: definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar en un escenario social y delimitada por una serie de momentos de transición que difieren históricamente: matrimonio, servicio militar, primera comunión, certificados de escolaridad. A su vez, cada grupo social establece una serie de normas de acceso —más o menos codificadas y ritualizadas en forma de 'ritos de paso'— de una clase de edad a otra. Esta división de clases de edad, por tanto, es variable históricamente: no depende de una serie de 'naturalezas psicológicas' previas, sino que se construye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales y sociales de existencia y de sus condiciones y estrategias de reproducción social». (Martín Criado, 1998).

próspero cuanto más se basa en el placer por la competición o por el juego. Y añade diciendo: "*prefieren "entrar en" el placer de estar juntos, "entrar dentro" de la intensidad del momento, "entrar" dentro del goce de este mundo, tal como es*". (Maffesoli, 2007) Todo lo que permite comprender la acogida del otro. «Las generaciones jóvenes experimentan estos valores hedonistas de una forma paroxística (paroxismo = exaltación extrema de los afectos y pasiones). Sin embargo, a través de un proceso de contaminación, el corpus social acaba siendo influenciado» (Maffesoli, 2007:378).

Asimismo Carles Feixa (2007) añade que al ser la juventud un momento clave en el proceso de socialización, las experiencias compartidas durante esta etapa perduran en el tiempo y se traducen en la biografía de los actores. Sin embargo, el concepto de generación es ambiguo y polisémico, debido al uso y abuso que del mismo hace el lenguaje popular. La transformación del modo de generación social de los agentes es lo que determina la aparición de generaciones diferentes y de conflictos de generaciones. Las generaciones se identifican sobre todo por la adscripción subjetiva de los actores, por un sentimiento de "contemporaneidad" expresada por "recuerdos en común" (Augé, 1987, citado de Carles Feixa). La conciencia que manifiestan los actores de pertenecer a una misma generación se refleja en "acontecimientos generacionales", lugares comunes, etiquetas y autocalificaciones. Aunque no se trata de agrupaciones homogéneas, ni afecta de la misma manera a todos los individuos coetáneos, las generaciones tienden a convertirse en modelos retóricos perceptibles en las historias de vida. (Feixas C., 2007) En cada momento histórico conviven diferentes "unidades generacionales" que responden de modos distintos a la dinámica histórica: estas no se forman de modo espontaneo, sino que requieren un "impulso colectivo" que sólo puede venir de la juventud.

Según el breve recuento histórico realizado, el concepto de generación en términos sociológicos fue cambiando a lo largo del tiempo. En un inicio el concepto de generación se lo vinculaba con la sucesión y coexistencia de generaciones (Comte y Ortega y Gasset). El tiempo social es biologizado y la temporalidad tiene que ver con los acontecimientos y experiencias compartidas. Luego se enfatizaba en la relación entre la historia y las generaciones (Dilthey). Añadiéndose posteriormente, que las generaciones son el resultado de discontinuidades históricas, y por lo tanto de cambio (Mannheim). Es decir, el vínculo entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico daba cuenta de una vida colectiva entre las generaciones. Mannheim destacaba que cuando estas discontinuidades se dan en una etapa formativa de los miembros de un grupo de edad en el que el proceso de socialización no había

concluido, esas experiencias históricas imprimían un carácter particular en estos grupos. Siguiendo esta línea de análisis, el concepto de generación se ha relacionado con la noción de identidad en el que se vincula el tiempo individual con el tiempo social. “La identidad es la conciencia del entretejido de la historia de vida individual con la historia social” (Philip Abrams, 1982). A su vez, la perspectiva etnográfica rescataba el valor de lo cultural en la conceptualización de las generaciones (Margaret Mead, Ruth Benedict y Marcel Mauss). Todas estas concepciones fueron consideradas por los contemporáneos y en un nuevo marco reflexivo es que en las nuevas concepciones de generación se entrelazan el tiempo biográfico, histórico, individual y social. En este sentido es que Ulrich y Elizabeth Beck, Zygmunt Bauman y Michel Maffesoli proponen una noción de generación en dialogo tanto con el contexto histórico-social como con las generaciones antecedentes. Para los primeros reemplazan el concepto clásico de generación por el de constelaciones generacionales cruzadas, destacando una noción global de las generaciones. Para Bauman, por su parte, le atribuye la importancia principal a los hechos biográficos y asigna a la biografía individual el poder y el papel determinante supremo de la máxima autoridad al dibujar los mapas de las divisiones y de las alianzas sociales. Por último, Maffesoli remarca el tema de las generaciones convivientes desde la noción de hospitalidad: el hecho de vivir juntos invitados y huéspedes (adultos y jóvenes).

1.4 Transiciones juveniles

Las definiciones sobre los jóvenes fueron cambiando a lo largo del siglo XX y es a fines de los ´70 que comienzan a tener protagonismo en el campo académico. Las investigaciones vinculadas a temas de educación muy pocas tienen una mirada desde lo juvenil. Por eso, en la presente tesis, se analiza el vínculo educación y trabajo integrando una mirada desde la sociología de la juventud.

Varios investigadores destacan que la definición de juventud corresponde a un concepto polisémico, es decir tiene múltiples significados, que implica formas de reconocimiento colectivo en torno a valoraciones y representaciones sociales. Es un concepto relativo y heterogéneo que se objetiva en formas diversas según el modelo de sociedad vigente, la estructura socio-económica y el momento histórico determinado. (Mekler 1994; Merkler 1994; Dubet F y Martuccelli D. 1998; Bendit R. 2005)

Algunos consideran que la juventud se encuentra entre dos procesos: uno biológico y otro psicológico. En el proceso biológico los jóvenes alcanzan el estatus de adultos en términos físicos, es decir cuando alcanzan la madurez sexual. Esta definición es la que tradicionalmente denomina la juventud como la etapa de la adolescencia. En el proceso psicológico, la juventud es una etapa entre la infancia y la adultez que supone un período de preparación para insertarse productivamente en la vida social adulta (Allerbeck K. y Rosenmayr L. 1979).

En este sentido, en la década del ´70 tuvo repercusión una mirada psicosocial de la juventud la cual considero esta etapa de la vida como "moratoria social". Específicamente, la moratoria se concebía como preparación para el ejercicio posterior de roles adultos, siendo entonces una etapa de transición (Erickson, 1974; Braslasky, 1986; Morch, 1996; Urresti, 2000). Pero, desde esta perspectiva, esta etapa fue vista como parte de un proceso de crecimiento lineal donde las etapas de la vida estaban definidas, eran fijas y sincronizadas, esto es: primero la escuela y después el trabajo, el matrimonio y después la paternidad o maternidad. En términos generales, el desarrollo sucesivo de estas etapas marcaba el cumplimiento de los ciclos que conducían al mundo adulto.

Desde esta óptica, la juventud remite a un tiempo de espera, de "moratoria social", donde el individuo debe asimilar las herramientas necesarias para insertarse, por ejemplo, en ámbitos como el mercado de trabajo, asumiendo responsabilidades que les competen a los adultos. La juventud sería, para esta visión, un proceso inactivo y poco dinámico. (Krauskopf D., 2004).
El concepto de moratoria social (como lo entienden Margulis y Urresti[6]) tiene que ver con los límites de la etapa de la juventud. Esta etapa transcurre entre los cambios corporales que aparecen en la adolescencia y la plena integración a la vida social que ocurre cuando la persona forma un hogar, se casa, trabaja y tiene hijos. Es decir, que la juventud se define por el lapso que media entre la madurez física y la madurez social. Este lapso varía entre los distintos sectores sociales. Para los sectores de bajos recursos se da el ingreso temprano al mundo del trabajo, cuando esto es posible. En cambio, en los sectores medios y altos es habitual que se estudien como actividad principal y que en este tiempo dedicado a la formación se postergue la plena madurez social, es decir la inserción laboral y el momento

[6] Ver Margulis Mario (1996): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud, Editorial BIBLOS. Buenos Aires 1996.

reproductivo (maternidad/paternidad). Desde esta perspectiva, sólo podrían ser jóvenes los pertenecientes a sectores sociales con mejor posición económica, los otros carecerían de juventud. La moratoria social propone tiempo libre socialmente legitimado, es decir un estadio de la vida en que se postergan las demandas sociales.

La utilización del concepto de moratoria ha sido ampliamente debatida (Morch S. 1996; Balardini S y Miranda A. 2000; Casal, 2000, Bendit R. 2005), Y hacia fines de siglo XX, se ha propuesto considerar a la juventud como una fase en el periodo vital con características propias, una etapa en sí misma, de gran importancia en la biografía de las personas (Bendit, 2001; Casal, 2000) y adquiere connotaciones particulares en función del contexto histórico y social en el que se desarrolle.

En este sentido es que la juventud se considera, desde un enfoque social y cultural, como un fenómeno variable de origen histórico, nos remiten a la construcción de la identidad del sujeto y al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales el proceso psicosocial se realiza, con anclaje en factores culturales y socio-económicos. La transición a la vida adulta se realiza a partir de modalidades diversas que adoptan los distintos integrantes del "grupo etáreo" determinándolas según sus condiciones materiales de su existencia y por el posicionamiento en un grupo social de pertenencia. Esta perspectiva propone articular lo juvenil con lo cotidiano. Reconocer la heterogeneidad de lo juvenil desde las diversas realidades cotidianas en las que se desenvuelven las juventudes. (Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2005).

Ahora bien, el tema de los jóvenes y la juventud no es sólo un conflicto de roles, como consideraba la primer perspectiva, y tampoco un conflicto entre generaciones, como señalaba la segunda perspectiva. El tercer enfoque teórico se ha construido como una vía que permita superar algunos de las deficiencias de los dos enfoques anteriores. El enfoque de las biografías procura integrar la concepción de itinerario y de trayectoria. Es decir, que propone una triangulación entre: la sociedad como estructura, los hombres y mujeres como actores y las generaciones como resultantes de procesos históricos de cambio.

La juventud se entiende, desde esta perspectiva, como un tramo dentro de la biografía, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005) La juventud es un proceso social de autonomía que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente. Es pues, una

concepción de juventud que adopta algunos aspectos de la teoría de roles y que incorpora la tensión familiar entre hijos y padres, pero que se focaliza en el proceso de *adquisición, enclasamiento y de emancipación familiar plena*[7]: un proceso social que tiene lugar en un determinado *tramo biográfico* (las edades de los jóvenes). En este enfoque, la transición hacia la vida adulta es una articulación compleja de procesos de formación, inserción profesional y emancipación familiar. El paso de la pubertad a la emancipación familiar se construye socialmente en un marco sociopolítico determinado que configura un sistema político de transición. Además, el sistema político de transición es socio histórico y geopolítico.

Este tercer enfoque es una alternativa que permite una aproximación a la *agencia* y las emociones de los actores. Esta perspectiva mira el hecho biográfico de las personas aprovechando aportes del interaccionismo simbólico, del constructivismo y aportaciones metodológicas desde lo longitudinal. Es decir, que las personas actúan e interactúan con otras personas, y en esa interacción social el individuo se constituye. Esta interacción se da en un contexto espacial, temporal y cultural. Asimismo, este enfoque considera que el conocimiento es construido a partir de las experiencias individuales. Y por lo tanto, la realidad se construye a partir de esas experiencias.

La perspectiva biográfica tiene como punto de partida el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja las emociones, los contextos socio-culturales y las estrategias de futuro. Es decir que, todo individuo tiene la capacidad, el tiempo y la independencia emocional necesaria para elegir que hacer. Por tanto, todo individuo se guía por su interés personal, independientemente de la complejidad de la elección que deba tomar. Uno de los referentes teóricos es Jon Elster quien señala que la conducta intencional no sólo hace referencia a la direccionalidad que incluye metas y deseos, sino que también incorpora creencias y valores. Este autor entiende a los deseos como aspiraciones y objetivos, mientras que las oportunidades contemplan el abanico de alternativas que el individuo cree le están disponibles. El agente elige aquello que cree que es el medio más apropiado para alcanzar su objetivo. (Lizón A. 2007)

[7] Se entiende por adquisición el resultado de la socialización en el sentido de aprendizajes e interiorizaciones; por enclasamiento el resultado de la estratificación social en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad; y por emancipación familiar plena la disposición sobre un domicilio propio. Adquisición, enclasamiento y emancipación son los ejes de desarrollo de los jóvenes.

Asimismo, las preferencias y las creencias de los individuos se toman de forma independiente de las condiciones objetivas pero dependen de las opciones efectivamente disponibles. Para Elster (2001) existen dos tipos de preferencias: 1) preferencias "adaptativas", que son aquellas preferencias que se modifican según el contexto de posibilidades, y 2) preferencias "contra-adaptativas", que son aquellas preferencias por lo que no se tiene. En este sentido, la adaptación de expectativas, que son los mecanismos opuestos por el que se ajustan las preferencias a las oportunidades disponibles, pasa a entenderse como formas comunes de amortiguar desajustes entre cogniciones encontradas (disonancias cognoscitivas). Por lo tanto, los deseos (de actuar) y las oportunidades (de acción) se influencian de forma positiva o negativa, potencian o inhiben la acción (elección). Según Boudon (1981), las preferencias se ajustan a las decisiones tomadas, las preferencias se encuadran dentro de sistemas interactivos insertos en contextos normativos y culturales específicos. La experiencia del pasado tiene un impacto sobre la visión del presente y la proyección hacia el futuro.

El agente ve influidas sus preferencias electivas por la decisión de otros que influye sobre ellas. Es en este marco en el que Boudon destaca la importante del juego de estrategias. Desde esta perspectiva analítica, los "hechos sociales" son el resultado de decisiones individuales, con la salvedad de que aquí éstas se efectúan en contextos interactivos en los que las decisiones de terceros indefectiblemente influyen sobre la propia (y viceversa) configurando así verdaderos sistemas de decisión interdependiente. Este enfoque permite tomar a la sociedad como resultado de las acciones de los individuos, logrando escapar a la idea de un hombre sobredeterminado y expuesto a factores exógenos que no controla. Es decir que, el "agente social" no hace exactamente lo que prefiere, sino lo que la costumbre, los valores y otros condicionamientos (éticos, sociales, culturales, etc.) "interiorizados" le indican que haga (Boudon, 1981). En este sentido, la socialización y las "maneras de ser" pasan a constituir mecanismos importantes que han de tenerse en cuenta a la hora de explicar el comportamiento del individuo. Quedando atrapados en situaciones de decisión en las que las estructuras institucionales y condicionamientos del entorno distorsionan la situación de elección. Por lo tanto, las preferencias de los agentes sociales son generalmente tratadas en función de su medio y de su historia pasada[8].

[8] Por otro lado está la teoría de Merton que considera que la estructura social limita las funciones de las instituciones y de los individuos y a la vez condiciona sus procesos adaptativos. La adaptación individual se posiciona dentro de las estructuras que conforman la sociedad, siendo estas, las estructuras, las que moldean la conducta que asumen los individuos frente a determinadas condicionantes. Para Merton las formas de adaptación

Ahora bien, teniendo en cuenta estas posturas teóricas y dentro del campo de los estudios biográficos, se fue constituyendo un paradigma que otorga centralidad a la experiencia de los sujetos (Elder, 1975, 1994; Sarraceno, 1989); dando lugar en las ciencias sociales al uso de técnicas como los relatos de vida (*life story*) (Bertaux, 1981, 1993; Bertaux et Kholi, 1984); la vinculación entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico (Jelin, 1976; Balan y Jelin, 1979; Portelli, 1981, 1993); y el análisis a escala del individuo del cambio social por parte de los historiadores (Thompson, 1981, 1993). Es así como varios autores emprenden el estudio de los fenómenos sociales a partir de la experiencia y los relatos que los propios sujetos estudiados elaboran. (Longo ME, 2011).

Desde una perspectiva hermenéutica, por un lado, se realizan estudios que utilizan los relatos biográficos como una vía de acceso a los elementos simbólicos de la vida social y a los significados de la vida personal. Por otro lado, están los estudios realizados desde una perspectiva etno-sociológica en los que las historias de vida permiten descubrir patrones en las relaciones sociales y en los procesos que las conforman. En esta tesis, los relatos de los estudiantes y de sus madres/padres sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes contribuirán al análisis de los elementos que intervienen en las desigualdades educativas y sociales de nuestro país. En este sentido, las historias de vida son un medio para comprender las estructuras sociales, e interpretar analíticamente las relaciones, normas, procesos que intervienen en ella (Bertaux, 1989, 1993).

Los estudios biográficos se muestran fecundos no sólo para acceder a las estructuras sociales o para comprender el cambio social, sino también para explorar la forma en que los individuos construyen e interpretan su ámbito social. En este sentido las historias de vida se inscriben también en un enfoque construccionista (y no sólo estructuralista) y permiten acceder a la experiencia de los sujetos insertos en dichas estructuras.

Cabe señalar que en la presente tesis no se analizan historias de vida sino que se indaga en las perspectivas, representaciones y expectativas futuras vinculadas a la educación y el trabajo de jóvenes que asisten a las escuelas secundarias. Esta indagación se realiza a través de entrevistas en profundidad con el objetivo de conocer las experiencias de vida de forma

nos hablan de la cultura y su conjunto, y las adaptaciones son a la vez conductas asumidas en el conjunto de la cultura y su situación real. (Merton R., 1964)

retrospectiva que posibilita analizar la proximidad y la distancia, las similitudes y las diferencias desde donde se proyectan y cómo construyen el presente. Por lo tanto, el conocimiento de los cambios biográficos dentro de una pertenencia compartida determinada por descendencia da cuenta de las experiencias de las generaciones actuales en donde se sitúan y se comprenden las acciones que tomarán los sujetos.

Ahora bien, nos preguntamos, ¿Cómo interviene la experiencia de las madres y padres en la visión de futuro de sus hijos? ¿Cuánto influye la mirada de ellos en la perspectiva futura de sus hijos? ¿Qué tan diferente son los modos de ver el futuro entre los padres y los hijos? ¿Existen diferencias entre una generación y otra?

1.5 Perspectiva y representaciones sobre el futuro

La juventud se impone como una etapa en que se debe definir el futuro, en que los sueños de la infancia se vuelven presentes. Donde las expectativas sobre el futuro se entremezclan con las aspiraciones. Expectativas que parten de los deseos y posibilidades sobre el futuro. Las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los "mundos de vida" que configuran esas condiciones; se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de amigos (Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2005). Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esos sueños, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa.

En la transición a la vida adulta, el tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino también forman parte de él las aspiraciones y los planes futuros: el presente aparece perfilado por los proyectos o la anticipación del futuro (Casal J. 2000; Machado País J. 2004). Pero en ese juego entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes van madurando, haciéndose adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria.

Como señala Bourdieu, el espacio social opera como una matriz de probabilidades: permite prever, siempre parcialmente, cosas probables que ocurran; es decir, por ejemplo, que

personas con un mismo nivel de educación, que tienen un nivel de ingreso parecido, que asisten a los mismos lugares y con la misma frecuencia, consuman las mismas cosas. Ocupar una posición determinada, poseer más o menos volumen de capital, estar “arriba” o “abajo” en la estructura social, es la expresión presente de posiciones históricas, de una *trayectoria* formada por “ascensos” y “descensos”, aumento y disminución de capitales. Los distintos grupos sociales compiten por su apropiación en distintos *campos,* cada uno con su propia estructura, con grupos mejor y peor posicionados, con distintos tipos de capitales. (Bourdieu P., 1997)

En este sentido, nos parece interesante introducir un nuevo concepto que utiliza la perspectiva biográfica, desde el punto de vista sociológico. Es el concepto de “itinerario” entendido como un itinerario vital construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico. La idea de itinerario nos remite a una secuencia doble: el itinerario recorrido y el itinerario de futuro probable. El itinerario recorrido supone un haz de adquisiciones encadenadas con una gran disparidad de resultados. El momento presente identifica la coyuntura personal susceptible de ser medida; este momento vital incluye además el haz de expectativas y elecciones de la persona. Cada itinerario puede apuntar hacia distintos rumbos (probabilidades) y decantarse hacia uno u otro en función de factores de favor o de contra que tienen que ver con la persona (sus elecciones personales y las constricciones sociales); esta variabilidad a veces puede ser eminentemente azarosa, a veces condicionada, a veces determinada.

Por eso, como ya se ha señalado, en la presente tesis se indaga sobre la percepción y representación del futuro de jóvenes estudiantes de la escuela secundaria considerando el origen y posición en la estructura social. En este sentido, se utilizó el concepto de representaciones como la construcción de imágenes acerca de alguna cosa, evento, acción, o proceso. El concepto de representaciones sociales ha sido desarrollado por S. Moscovici en los años 1960, y este fue adaptado desde hace varios años atrás por diferentes autores. En psicología se define representación como un conjunto de conocimientos o de creencias codificadas en la memoria (Dortier, 2002). Para Ch. Guimelli (1994), es un conjunto de conocimientos, creencias y opiniones compartidas por un grupo con respecto a un objeto social dado. Es decir, las representaciones se podrían definir como etiquetas mentales y una

suma de conocimiento que sirven para descifrar el entorno social y para identificar las cosas y las personas.

Las representaciones tienen anclajes profundos, comienzan en la infancia configurando lo que se ha dado en llamar el “arraigo psicológico”, añadiéndosele un anclaje social. Las representaciones sociales crean el lazo entre el individuo y su entorno, participan en la construcción de su identidad y la reordenan. Según Claude Abric, las “representaciones” poseen cuatro funciones: una función cognoscitiva, una función de orientación de la acción, una función de justificación de las prácticas y una función identitaria. Para Claude Abric (1994: 27), "las representaciones sociales le permiten a un grupo definirse con relación a otro y estimarse positivamente o negativamente respecto a él".

Según Bourdieu, las representaciones sociales deben ser entendidas como “construcciones simbólicas individuales y/o colectivas a las que los sujetos apelan o a las que crean para interpretar el mundo. Emergen de y se vinculan a posiciones en la estructura social, por medio de intereses y de esquemas de percepción, a los que éste denominó “habitus” (Bourdieu P., 1998). Concepto entendido, como sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas, implica una matriz de clasificación que funciona más allá de la conciencia y del discurso, aunque puede ser expresada mediante este último. Los esquemas de habitus son disposiciones que, configurando representaciones sociales, orientan las prácticas de acuerdo a normas, valores y patrones preestablecidos y compartidos socialmente.

Desde la perspectiva de Jodelet: “Las representaciones sociales son la mediación simbólica entre los sujetos y la realidad en la que están inmersos. Las mismas, como imágenes interiorizadas de sí, de los otros y del mundo, trazan vínculos comunicantes entre la realidad exterior e interior. Tanto por el origen social de dichas imágenes, como por su carácter de esquemas íntimos de percepción y acción, son elementos importantes para reflexionar sobre su propia situación y la de los demás, y para determinar el alcance y posibilidad de su acción histórica”. (Jodelet, 1997) Para este autor, las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados. Son categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos y funcionan como sistemas de referencia que permite interpretar lo que sucede. En las representaciones, los sistemas clasificatorios se configuran a partir de la dinámica social e histórica y también de la cultura. Por eso son sistemas indeterminados y abiertos a las variaciones del entorno.

Por su carácter constructivo, las representaciones sociales no son solamente portadoras de determinaciones sociales, ni meros esquemas de reproducción de estructuras sociales condicionantes. Son objeto de luchas tanto colectivas entre grupos sociales, como individuales entre atribuciones y apropiaciones de clasificaciones por parte del sujeto.

Las representaciones sociales pueden ser compartidas con otros sujetos y las representaciones pueden ser comunes por la situación ocupacional, por la situación y posición contextual. Es decir que, las prácticas y representaciones se inscriben en diálogo con un contexto socio histórico y cultural y orienta el curso de la acción. Se trata de un proceso cognitivo a cargo de un sujeto activo, donde los productos construidos no son inmutables, las imágenes existentes también intervienen como estímulo en la elaboración de nuevas representaciones.

La estructuración de las representaciones permite identificar, clasificar y reagrupar. Ella se vehiculizan en instituciones tales como la escuela, el Estado, la religión, los partidos políticos y los medios de comunicación. Las representaciones son, pues, guías para la acción: construyen nuestros gustos y nuestros disgustos con respecto a nuestro contexto y nos inducen a rechazar o aceptar determinadas cosas. Las representaciones van a permitir elegir tal o cual cosa o decidir por hacer una cosa y no la otra. En efecto, todo individuo determina, por medio de su visión, de su representación, el objeto, la persona o la situación con que está en relación. Es decir que, no existen representaciones de las cosas sin intencionalidad. En cierto modo lo reconstruye con sus filtros personales, toda vez que "un objeto no existe por sí mismo, existe para un individuo o un grupo y con relación a ellos" (Abric, 1994: 12). Las ideas que nos sirven para pensar el mundo pasan, pues, por representaciones que son orientadas por nuestros deseos y nuestros proyectos.

Las prácticas sociales, definidas como la interfaz entre circunstancias externas e influencias internas de la representación social, son según Jodelet y Moscovici (1990), "sistemas de acciones socialmente estructuradas e instituidas en relaciones con roles". Ahora bien, para entender esas prácticas y poder interpretarlas sólo es posible contextualizándolas en una generación determinada, que remite a una historia y a un momento social y lugar geográfico específico. Es por eso que, estudiar las representaciones que tienen los jóvenes sobre su futuro es conocer sobre el vínculo entre sus deseos, entorno y prácticas sociales.

1.6 Comentarios finales

Como se menciona al inicio del capítulo, la etapa de la juventud se desarrolla en un nuevo marco donde el individuo necesita de "soportes sociales" como recursos para alcanzar su autonomía. En la actualidad, los principales soportes de socialización -como son la familia y la escuela- están cuestionados. Las transformaciones acontecidas en estas instituciones llevaron a pensar a varios autores (Castel, 1995; Giddens, 1995; Dubet, 2002) que estábamos en presencia de un proceso de desinstitucionalización de las principales estructuras destinadas a la integración social de las nuevas generaciones y que, por lo tanto, ese implicaba mayor responsabilidad de los individuos sobre sí mismos para interpretar su realidad, darle sentido y construir un relato que unifique su experiencia (Beck, 1993, 1999; Giddens, 1995). Es decir que, los jóvenes deben vivir más el "hoy" sin referentes para proyectarse al futuro. En este marco, los procesos de individualización se profundizan. Frente a la desestabilización de las estructuras tradicionales, los individuos adquieren mayor autonomía respecto a las instituciones, pero a su vez ha aumentado el sentimiento de inseguridad, duda y riesgo. (Giddens, 1995). Deviene una etapa de liquidez, con pocas certezas, donde los procesos y las prácticas se licuan con el tiempo y en los distintos espacios (Bauman, 2003).

Otras de las características de estos tiempos es que la relación generacional se enmarca en un contexto más amplio, donde el sujeto se *autoidentifica en un marco referencial global,* es decir piensa globalmente y actúa localmente. La globalización no significa que la situación sea igual para todos, al contrario, las desigualdades sociales saltan a la vista. En este contexto se resaltan las diferencias en cuanto a los recursos materiales, las posibilidades y oportunidades de acceso por ejemplo al consumo. Las condiciones de globalización cultural y económica se traducen en las generaciones jóvenes en ámbitos de experiencia y expectativas locales. Se generan nuevas situaciones existenciales, nuevas pretensiones, vínculos y esperanzas, así como nuevos miedos, valores, conflictos y formas de expresión. (Beck U. y Beck-Gemsheim E., 2008)

Los procesos descriptos permiten pensar el marco en el que se dan las expectativas de los estudiantes y de sus grupos familiares sobre el futuro de los jóvenes. Las consecuencias que arrastran los procesos de desinstitucionalización y de individualización se manifiestan de

distinta manera. Para algunos, los márgenes de posibilidades se amplían con libertad de acción, y para otros esos márgenes quedan constreñidos a límites tangibles. Para Bernard Lahire (2005) el individuo actual habita en sociedades fuertemente diferenciadas, en una pluralidad de mundos sociales, sometidos a principios de socialización, a costumbres y a esquemas de acción heterogéneos. Estas condiciones sociohistóricas vuelven posible la existencia de un "actor plural": multiplicación de los espacios de identificación y de referencia, pero espacios volátiles y diversificados. Pero eso sí, como señala Lahire "*la incorporación de parte de cada actor de una multiplicidad de esquemas de acción (esquemas sensorio-motores, esquemas de percepción, de evaluación, de apreciación, etc.) y de hábitos (hábitos de pensamiento, de lenguaje, de movimiento...)*" (Lahire, 2005, p. 42) es lo que organiza repertorios distintos según los contextos sociales y según el conjunto de experiencias socializadoras anteriores. Esto no permite establecer una correspondencia mecánica entre disposiciones y posiciones sociales, como los sostenía Bourdieu. Al contrario los individuos diversifican y amplían el margen de posibilidades de acción, se ven obligados a evaluar su situación reflexivamente y a definir sus objetivos. La identidad del yo se convierte en una tarea refleja, es decir, en el producto de una construcción narrativa, por medio de la cual la crónica del desarrollo de la propia identidad está continuamente revisada, a la luz de nuevos conocimientos y en el contexto de elecciones múltiples (Giddens, 1995).

Numerosos estudios pondrán en evidencia el hecho de que la identidad releva un proceso dinámico de identificaciones, apropiaciones y atribuciones múltiples. La desestabilización de las instituciones, la individualización de los trayectos, la multiplicación de referentes identificatorios, la conflictividad de la experiencia, se produce como lo señalaba N. Elias en el marco de un proceso de integración global sin precedentes en la historia de la humanidad. Esto produce un desfasaje entre la realidad y los procesos sociales y económicos que suceden a escala planetaria y las identificaciones individuales que continúan produciéndose a menor escala. En suma, estos procesos generales que tocan aspectos tanto institucionales como identitarios configuran parte del marco histórico dentro del cual los jóvenes crecen, se forman y construyen sus trayectorias de vida. Y, en este sentido, Kosselleck y otros autores posteriores han señalado una profundización de la brecha entre el campo de la experiencia (es decir, "lo vivido" como adquisición del pasado devenido habitus) y el horizonte de expectativas (es decir, las aspiraciones futuras, que orientan nuestros pasos), a partir de la cual la experiencia deviene obsoleta y no sirve para orientarse y el devenir aparece como inmodificable y no sujeto a la acción humana, es decir, se manifiesta como naturalizado

(Lechner, 2002). El horizonte de espera, como continuo en movimiento y gama de posibilidades que incitan a avanzar, propulsa hacia el futuro a partir de la experiencia presente y vivida, evitando encerrarse en un recorrido preestablecido. De la anulación de esta potencialidad surgen los riesgos para los procesos de cambio social y personal, en un contexto de separación y acrecentamiento de los vínculos entre experiencia y espera, intención y acción, proyecto y realización (Laidi, 2000).

Es por eso que tener en cuenta los cambios sociales y culturales de la época, es lo que posibilita el análisis de los relatos de los jóvenes y adultos que se analizan en la presente tesis. Como dice Marc Angenot -pionero en el campo del análisis del discurso- las ideas y los discursos son hechos históricos: no se puede tener cualquier creencia u opinión en cualquier momento y en cualquier cultura. En cada época reina una hegemonía de lo pensable y una serie de reglas que establecen modos legítimos de argumentar y narrar e historizarlos conlleva comprender dentro de qué límites se piensa y escribe una sociedad determinada. La indagación en cuáles son los "soportes sociales" de los que se toman los jóvenes para proyectarse al futuro, es uno de los destacables. Las experiencias educativas y laborales de su grupo familiar: ¿son un punto de partida o un punto de llegada en cuanto a la visión de futuro? ¿Qué papel juegan las expectativas de las los padres/madres de los estudiantes del estudio en la proyección a futuro?

A partir de los enfoques descriptos y considerando el contexto actual, en la presente tesis se considera que los jóvenes constituyen un grupo con características específicas y comunes que no sólo están en tránsito hacia la adultez sino también, que viven su actualidad social con modalidades propias y participan socialmente con posibilidades diferenciadas. No hay un grupo homogéneo de jóvenes acorde sólo a sus características socio-económicas, sino por el contrario, lo que lo define es su heterogeneidad, que tiene que ver con aspectos culturales, geográficos y temporales.

En este marco, investigaciones han señalado que con los procesos contemporáneos de fragmentación e individuación, los individuos se van convirtiendo en "administradores de sus propias biografías". Los jóvenes van construyendo su trayectoria combinando recursos y oportunidades, en un marco cambiante y de creciente complejidad. Es por eso que adscribir al enfoque biográfico es dar cuenta de la importancia que adquieren las "elecciones" individuales en la construcción de las trayectorias laborales y educativas futuras, perdiéndose

la linealidad que caracterizaba el pasaje a la vida adulta. En este contexto actual, resulta necesario estudiar el vínculo educación y trabajo desde una perspectiva biográfica.

CAPITULO 2

ESTRATEGIA y ABODAJE METODOLÓGICO

2.1 El objeto de estudio

La tesis se desarrollo en base a un estudio más amplio sobre las desigualdades sociales y educativas de los jóvenes que asisten a la escuela media. El estudio se denominó: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", período 2005-2007, dirigido por Inés Dussel. Dentro de ese proyecto, se delinearon distintos ejes de análisis, entre ellos un eje denominado "Educación y Trabajo" el cual fue dirigido por Ana Miranda y donde participe como investigadora. En ese marco, la investigación que realice tuvo por objetivo profundizar en el vínculo de la educación y el trabajo desarrollando ***un análisis crítico sobre las implicancias de la desigualdad social y educativa en las expectativas educativas y laborales futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina.***

El trabajo de campo de desarrollo en el 2006 en 4 jurisdicciones de Argentina, específicamente en Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Las localidades incluidas en la investigación fueron las ciudades del las distintas jurisdicciones, en localidades del interior de las provincias cercanas a zonas industriales, petroleras y turísticas[1]. En la ciudad de Buenos Aires, se realizaron en distintos barios según el nivel socioeconómico.

En la investigación marco, se aplicaron distintas técnicas de relevamiento de datos de manera de asegurar la calidad de los resultados. Se tuvieron en cuenta fuentes de datos primarios y secundarios y se indago a distintos actores del ámbito educativo y social de forma tal de abordar el objeto de estudio desde distintas miradas. Para la investigación que realice, me interesaba centrar el análisis del vínculo de la educación y el trabajo desde la mirada de los jóvenes estudiantes y los grupos familiares.

[1] Por razones de protección de las fuentes se ha omitido mencionar los nombres de las localidades incluidas en el trabajo de campo.

En ese sentido, la tesis doctoral se construyó con el relevamiento de material empírico de distintas fuentes: se conto con datos secundarios sobre indicadores económicos, laborales y educativo de 10 años con alcance a nivel nacional. En cuanto a los datos primarios, se conto con: 1) una base de datos de 713 casos, relevados a través de una encuesta a estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria y 2) 90 entrevistas en profundidad de estudiantes (48 entrevistas) y grupos familiares (42 entrevistas a madres/padres). La extensión del trabajo de campo donde se relevaron datos primarios alcanzo a localidades del interior del país ya mencionadas.

El análisis de la información relevada se focaliza en las dimensiones que intervienen en las elecciones y las decisiones del futuro educativo y laboral de los jóvenes que están por egresar de la escuela secundaria. La investigación parte del supuesto de que los jóvenes se proyectan hacia el futuro en un contexto concreto y que la mirada de sus familias influye en las elecciones y decisiones futuras. Por eso, es que en el análisis no sólo se toma en cuenta lo subjetivo-individual de los actores (estudiantes/grupos familiares) sino también lo estructural, contexto económico, laboral y educativo en el cual se desarrollan las expectativas y aspiraciones.

El fenómeno investigado está puesto en el doble plano de lo subjetivo y lo estructural, el cual se mueve en los intersticios entre las condiciones y las disposiciones. La estrategia de abordaje requiere de opciones técnicas que permitan cubrir y descubrir el juego entre estas dimensiones. Cada herramienta o dispositivo técnico tienen sus posibilidades y limites que están dados principalmente por los objetivos de cada momento de investigación. En nuestro caso, el primer momento de investigación se abocó al intento de describir a los sujetos y establecer relaciones entre las condiciones “objetivas” o estructurales de los individuos y elementos de carácter subjetivo que fueran relevados para el fenómeno en estudio. Para ello se decidió aplicar un dispositivo de corte cuantitativo –una encuesta- que permitiera extraer las principales tendencias y definir los factores más importantes.

Para profundizar en el plano de lo subjetivo se utilizaron otro tipo de herramientas –entrevistas en profundidad- dispositivos que permitieron a los sujetos desplegar con mayor detalle y precisión la

estructura de pensamiento que funda el sentido de sus decisiones y elecciones. Era necesario montar un segundo momento de investigación, esta vez de carácter “cualitativo”, que permitiera profundizar en los temas que resultaban relevantes pero que no habían sido suficientemente indagados por la encuesta. Estrategia que se consideró apropiado para analizar procesos que se volvieron cada vez más complejos y diferenciales.

A continuación se detalla el trabajo de campo. En la primera parte, se describe las fuentes de datos, la metodología aplicada y los métodos seleccionado para el análisis del objeto de estudio. En cuanto a las fuentes de datos, se detallan los distintos tipos de fuentes utilizadas (secundarias y primarias). Luego, se describe la composición de la muestra de escuelas que formaron parte de la investigación y los criterios de selección de los establecimientos educativos en las distintas jurisdicciones. Con los datos relevados en el trabajo de campo, se realiza una caracterización de la población bajo estudio. Como en la investigación se aplico tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, en el presente capitulo se especifica la importancia del abordaje metodológico en la combinación de distintas herramientas metodológicas. Así como, se especifican los datos producidos durante la investigación y las categorías de análisis seleccionadas. En síntesis, en este capítulo se especifica el abordaje metodológico, el objeto de estudio y las variables analizadas con el objetivo de conocer acerca del vínculo educación-trabajo en el contexto actual.

2.2 Estrategia de investigación

En la tesis doctoral se seleccionaron distintas técnicas de investigación para abordar el objeto de estudio. En base a los objetivos e hipótesis planteadas, se trabajo con técnicas metodológicas cuantitativas y cualitativas, así como distintas fuentes de datos. A este tipo de abordaje metodológico se le denomina “triangulación de datos” (Campbell y Fiske en 1959; Morse J.M. 1991; Cowman S., 1993; Ruiz Olabúenaga, 2003; Flick, 2004). La triangulación metodológica es utilizada como procedimiento, instrumento y modo de abordar la temática en cuestión ya que se considera que el objetivo de estudio es complejo y diverso y por lo tanto, utilizar ambas metodologías facilita su conocimiento. (Chazel, François; Boudon, François; Lazarsfeld, Paul., 1975) Para Cowman S. (1993), la triangulación se define como la combinación de múltiples

métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga.

La utilización de "triangulación" de datos no busca el contraste de resultados obtenidos por diferentes acercamientos metodológicos a la realidad social, sino el enriquecimiento de una comprensión que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos. En este sentido, es una estrategia metodológica más que un método o una técnica concreta. La lógica de la 'triangulación' se apoya en dos funciones principales, diferenciadas pero relacionadas entre sí. La primera proviene del enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando, tras la recolección inicial de datos y su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas de análisis, se adopta una perspectiva teórica distinta o se añaden diferentes tipos de datos. La segunda función procede del aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación puede experimentar cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por distintos actores o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos (Ruiz Olabuénaga, 2003). Según Ruiz Olabúenaga (2003), la 'triangulación' enriquece el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. Ahora bien, hay distintos tipos de triangulación: de datos, de teorías y de metodologías[2]. En este caso, se utilizó la triangulación de datos y triangulación de metodologías.

Para la descripción del contexto, se utilizaron fuentes secundarias de referencia sobre indicadores sociales, económicos, laborales y educativos. En tal sentido, se realizó el procesamiento de datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC (en adelante EPH), tomando en cuenta el periodo 1996-2006. El corte temporal hasta el 2006 está dado por el tiempo en el que se realizó el

[2] Denzin (1970,1978), a propósito de esta idea, contempla una clásica clasificación que se articula en torno a cuatro tipologías básicas. a) *Triangulación de datos*: se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos. b) *Triangulación teórica*: es la utilidad de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. En este tipo de triangulación se aborda un mismo objeto de estudio desde distintas teorías. c) *Triangulación metodológica*: se refiere a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación. Pueden ser un método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales o diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. d) *Triangulación de Investigadores*: consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema. Asimismo, Arias (2000) también destaca la aparición de otra tipología denominada *triangulación en el análisis.*

relevamiento de los datos primarios. El trabajo de campo se desarrollo durante los meses de junio-julio de 2006. El análisis del contexto se analiza en el capítulo 4 de la tesis donde se exponen las principales tendencias económicas y del mercado de trabajo a nivel general, y a nivel particular de los jóvenes. También se procesaron los datos sobre las actividades juveniles a partir de la información que provee la EPH. Por otro lado, se procesa información sobre tasas de escolarización y el nivel educativo de la población joven en Argentina. En este caso se toma información estadística del Ministerio de Educación de la Nación, considerándose el mismo periodo (1996-2006), y de los Censos Nacionales de Población del INDEC (Censo 1970, 1980, 19991 y 2001), datos que se analizan en el capítulo 3.

Posteriormente, se procedió al análisis de información cuantitativa primaria elaborada en el marco de la investigación a través de la aplicación de un cuestionario para alumnos del ante – último año de la escuela media en una muestra no representativa e intencional. Dada la amplitud de temáticas abordadas en la encuesta, se seleccionaron un conjunto de temas relacionados con las trayectorias educativas de los estudiantes encuestados, las experiencias de los alumnos con el mundo del trabajo, las expectativas post-egreso. Así como datos sobre las familias: el origen social, el nivel ocupacional del sostén el hogar, el nivel educativo de sus padres/madres, entre otros. Con la encuesta se describieron las principales tendencias y los factores estructurales que dan cuenta del vínculo educación-trabajo en la actualidad.

Luego, con el objetivo de indagar en las percepciones, deseos y expectativas de los estudiantes sobre su futuro y las expectativas de sus familias, se realizaron entrevistas en profundidad a los jóvenes que asisten a las escuelas de la muestra y a madres y padres. Se les consultó sobre su visión del futuro en general y sobre el futuro laboral y educativo en particular, a fin de rastrear en sus respuestas las diferentes formas en que estos jóvenes se proyectan y/o piensan este tránsito entre la educación y el trabajo. Aprehensible sólo en forma de anhelos, proyectos, expectativas y aspiraciones.

Las entrevistas en profundidad se adecuan a superar la encuesta como fotografía para el estudio de procesos de cambio a largo tiempo (Jelin, 1976). A través de esta técnica de relevamiento de datos se registraron de forma secuencial las experiencias y situaciones ocurridas hasta el

momento así como las elecciones y decisiones futuras. A través de esta técnica se indagan los acontecimientos pasados, los elementos que intervinieron en las decisiones y las aspiraciones y expectativas futuras. A su vez como esta herramienta se aplico a distintos actores (estudiantes y madres/padres), los relatos de los distintos grupos generacionales sobre las mismas cuestiones, posibilita el análisis intergeneracional de los cambios estructurales sociales, generacionales y del ciclo de vida. (Jelin, 1976).

Por otro lado, y volviendo a la perspectiva teórica de los estudios biográficos, el objetivo de analizar ambos actores sociales tiene que ver con algunas características que destaca G. Elder (1994). Una de las primeras es el interjuego entre la vida individual y el tiempo histórico. En el cambio social se diferencian patrones de vida según las distintas cohortes, es decir una suerte de "efecto de cohorte" que vincula los efectos históricos en las vidas individuales. Por eso, comprender las visiones de los adultos sobre el futuro de los jóvenes estudiantes posibilita identificar cuáles son los elementos propios de una época y los vinculados con una etapa del ciclo de vida. Conocer su naturaleza da sentido en las implicancias personales. Por otro lado, están las "temporalidades de las vidas". Como se señala en el capitulo anterior, el significado social de la edad ha ido cambiando y, por lo tanto, los roles sociales y acontecimientos en la vida de una persona también. Las expectativas y creencias basadas en la edad tienen que ver con esas termporalidades, es decir con los sentidos de las cosas en una época determinada. Las valoraciones en las elecciones de los estudiantes están vinculadas con estas temporalidades y significados sociales que han ido cambiando en la construcción de las trayectorias juveniles. El impacto personal de cada cambio depende de donde se encuentra cada persona en su vida y del tiempo de cambio. También Elder destaca la "interdependencia de las vidas". Los cursos de vida están inmersos en relaciones sociales: familia, amigos, colegas, entre otras. Existen regulaciones sociales, apoyos e interacciones entre diferentes mundos de vida de los individuos. Por último, este autor destaca "el protagonismo de los sujetos". Dentro de los límites de su contexto, las personas toman decisiones a partir de las opciones que van construyendo a lo largo de su curso de vida. (Longo ME, 2011)

Por consiguiente, el análisis de las entrevistas desde un enfoque biográfico revela no sólo la posibilidad de conocer la configuración de las estructuras sociales y comprender el cambio social,

sino también explorar la forma en que los individuos construyen e interpretan su ámbito social, los sentidos, percepciones y estrategias (Saraceno, 1989; Sautu, 1999; Arfuch, 2002). Los elementos objetivos y subjetivos que combinan e interactúan en las expectativas futuras según las diferentes escalas sociales y temporales, son los "ingredientes" (Claire Bidart, 2006) que se relevaron en las entrevistas a estos actores sociales. Los determinantes macrosociales, como los marcos históricos, jurídicos, institucionales y culturales de la sociedad en la cual se inscribe las expectativas y proyectos a futuro, todos ellos situados en el largo plazo, entran en interacción con las culturas y las tradiciones nacionales que construyen las visiones del mundo. A menor escala, los contextos locales del mercado de trabajo por ejemplo; pero también los entornos familiares y las redes sociales se articulan con las tradiciones y potencialidades de cada familia y trascienden el tiempo biográfico. A una escala más individual, las características sociodemográficas, las experiencias pasadas y el capital humano y social acumulado, intervienen en la definición de las posibilidades que se concretizan conjuntamente con las ideas, valores y expectativas que formulan los jóvenes (Bidart, 2006).

2.3 El contexto y tendencias generales: fuentes secundarias

Como se menciona en el apartado anterior, para la descripción contextual se utilizaron fuentes secundarias con escala a nivel nacional. Los datos seleccionados fueron: indicadores sociales, económicos, laborales y educativos. La investigación se realizó a partir del procesamiento y re-análisis de información secundaria de distintas fuentes, mediante la utilización de técnicas propias de la metodología cuantitativa. En este sentido, en relación a la información estadística del contexto económico, se trabajó en primer lugar, con datos de las Cuentas Nacionales del Ministerio de Economía de la Nación sobre evolución del Producto Interno Bruto (periodo 1996-2006). En segundo lugar, con información del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). En este caso, se reprocesó la Encuesta Permanente de Hogares (EPH).

En el caso de los datos provenientes de la EPH, se tomo en cuenta el periodo 1996-2006 también. El plazo temporal de análisis se debió a los distintos ciclos económicos en los que transitaron los estudiantes de la investigación. El objetivo es dar cuenta de los cambios que se fueron dando en

la inserción laboral de los jóvenes en el periodo bajo análisis. El corte temporal hasta el 2006 está dado por el tiempo en el que se realizó el relevamiento de los datos primarios. El análisis de los datos secundarios vinculados con el contexto económico se desarrolla en el capítulo 4 de la tesis donde se exponen las principales tendencias en el mercado de trabajo y en la inserción laboral de los jóvenes. También se analizan las distintas actividades juveniles a partir de la información procesada de la EPH en el periodo en análisis (1996-2006).

En tercer lugar, con la información relevada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través de los relevamientos anuales (RA) comprendida entre el año 1996 hasta el 2006, se proceso la matricula del nivel medio de enseñanza de todo el país. Además, se agregaron datos educativos de los Censos Nacionales de Población y Viviendas del INDEC, 1970, 1980, 1991 y 2001, se re-procesaron las tasas de escolarización y el nivel educativo alcanzando por los jóvenes. El objetivo de incorporar esta información es mostrar los cambios que se fueron sucediendo en cuanto a las posibilidades y situación educativa de los jóvenes en nuestro país en los últimos años. Los datos son analizados en detalle en el capítulo 3.

Las técnicas de análisis utilizadas sobre las mencionadas fuentes de información se corresponden con la estadística descriptiva y son presentadas a lo largo del texto en cuadros bivariados y gráficos. En cuanto a los datos de la EPH-INDEC se utilizaron las bases completas, es decir considerando los 31 aglomerados urbanos[3]. La información estadística fue procesada según grupos de edad específicos para el análisis multivariado. Las bases utilizadas corresponden con la denominada EPH-Puntual. Dicha modalidad fue aplicada entre los años 1973 y 2003. La última medición de la EPH-Puntual fue en mayo de 2003. Con posterioridad, se procedió a un cambio en el cuestionario y en la modalidad de aplicación de la encuesta, dicho relevamiento se denomina

[3] Los 31 aglomerados urbanos corresponden a un conjunto de aglomerados agrupados en 6 regiones estadísticas: 1) Región Gran Buenos Aires: integrada por Ciudad de Buenos Aires. Partidos del Gran Buenos Aires. 2) Región Noroeste (NOA): integrada por Gran Catamarca; Gran Tucumán-Tafí Viejo; Jujuy-Palpalá; La Rioja; Salta; Santiago del Estero-La Banda. 3) Región Noreste (NEA): integrada por Corrientes; Formosa; Gran Resistencia; Posadas. 4) Región Cuyo: integrada por Gran Mendoza; Gran San Juan; San Luis-El Chorrillo. 5) Región Pampeana: integrada por Bahía Blanca-Cerri; Concordia; Gran Córdoba; Gran La Plata; Gran Rosario; Gran Paraná; Gran Santa Fe; Mar del Plata-Batán; Río Cuarto; Santa Rosa-Toay y San Nicolás-Villa Constitución. Y 6) Región Patagónica: integrada por Comodoro Rivadavia-Rada Tilly; Neuquén-Plottier; Río Gallegos; Ushuaia-Río Grande, Viedma-Carmen de Patagones y Rawson-Trelew. Los aglomerados se dividen entre los que tienen 500.000 y más habitantes: Gran Buenos Aires; Gran Córdoba ; Gran La Plata; Mar del Plata-Batán; Gran Mendoza; Gran Rosario; Gran Tucumán-Tafí Viejo; Salta; Santa Fé y los aglomerados con menos de 500.000 habitantes: resto de los aglomerados.

EPH-Continua. Los cambios de relevamiento provocaron un corte en las series históricas de la encuesta. Como en la tesis doctoral se toma un periodo amplio de 10 años, donde se produce un cambio de la metodología aplicada, en el análisis de los datos se optó por considerar ambos tipo de EPH: para el periodo 1996-2003 se utilizo la modalidad puntual y para el periodo 2004-2006 se utilizó la modalidad continua (primeros semestres), privilegiándose los ciclos económicos implicados en los cortes de los periodos procesados.

Las categorías de análisis re-procesadas fueron: tasa de actividad, tasa de empleo y desocupación según dos grupos etareos (jóvenes -entre 15 y 18 años- y adultos –más de 30 años) y tasa de asistencia sólo en el grupo de jóvenes. Para la construcción de las variables sobre los indicadores laborales se consideraron las siguientes definiciones: 1) ***Tasa de actividad***: calculada como porcentaje entre la población económicamente activa y la población total; 2) ***Tasa de empleo***: calculada como porcentaje entre la población ocupada y la población total; y 3) ***Tasa de desocupación***: calculada como porcentaje entre la población desocupada y la población económicamente activa. En cuanto a la ***tasa de asistencia***, se consideró los jóvenes que tienen entre 15 y 18 años de edad que asisten a la escuela. Por otro lado, con el objetivo de profundizar en la relación educación-trabajo en los jóvenes, se procesaron los datos sobre las actividades juveniles. El procesamiento se realizo a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC del total de los aglomerados urbanos donde se aplica la encuesta. Las categorías de análisis procesadas fueron las siguientes: 1) sólo estudia, 2) estudia y trabaja, 3) sólo trabaja y 4) no estudia ni trabaja. En la categoría “estudia” se sumaron los valores de los jóvenes que “estudian y buscan trabajo” y en la categoría “no estudia ni trabaja” se sumaron los valores de los jóvenes que son “inactivos y no estudian” y los que son “desocupados y no estudian”.

Para la construcción de los indicadores educativos se proceso información sobre tasa de escolarización y nivel educativo siendo necesario contar con información de matrícula y de población. En el caso de la tasa de escolarización, se dispone de información sobre matrícula o población escolarizada a partir de los relevamientos anuales de la DiNIECE y sobre población por edad a partir de las proyecciones de población. La ***tasa de escolarización*** procesada es la correspondiente al porcentaje de la población que asiste en el sistema educativo de cada grupo de edad específico, respecto de la población total del mismo grupo de edad. Se calcula como el

cociente entre las personas escolarizadas en el sistema educativo en cualquier tipo de educación y nivel de enseñanza, pertenecientes a un grupo de edad determinado, con respecto al total de la población de ese grupo de edad, por cien. Los grupos de edad utilizados responden usualmente a las edades teóricas de los niveles de enseñanza del sistema educativo formal. Así, si se considera por ejemplo los niveles educativos definidos por la Ley Federal de Educación, se calcularía esta tasa para los siguientes grupos de edad: 6 a 11 años; 12 a 14 años; 15 a 17 años. En el caso del nivel educativo alcanzado, se utilizaron los datos que relevan los Censos Nacionales de Población y Viviendas del INDEC de 1970, 1980, 1991 y 2001, sólo en el grupo etareo de 15 a 18 y de 19 a 24 años en el total del país.

2.4 Fuentes primarias: muestra, población y categorías de análisis

Para el análisis de las expectativas de los estudiantes de la escuela secundaria sobre el futuro educativo y laboral, se utilizo información primaria relevada durante el trabajo de campo. En una primera instancia, se utilizo la encuesta a estudiantes del anteúltimo año de la escuela secundaria aplicada en los establecimientos educativos en las jurisdicciones de: Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires con el objetivo de identificar las tendencias generales sobre el vínculo educación y trabajo. En una segunda instancia, y con el objetivo de profundizar en las decisiones y expectativas futuras, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y a madres y padres de los alumnos que concurren a esos mismos establecimientos educativos de nivel medio. En el siguiente apartado se detalla la muestra de escuelas secundarias seleccionadas y la población bajo estudio. También se detallan las categorías de análisis y las variables utilizadas.

2.4.1 La muestra de escuelas secundarias

En cuanto a las fuentes primarias, el objeto de análisis se aborda desde el ámbito educativo. Por eso es que en la investigación desarrollada se cuenta con una muestra de escuelas a partir de la cual se seleccionaron según distintos criterios. La muestra de escuelas se realizo en forma intencional, eligiendo establecimientos educativos que cumplían con ciertos aspectos considerados relevancia para la investigación. Los criterios de selección fueron los siguientes: 1)

la modalidad de enseñanza secundaria distinguiendo entre las modalidades según las denominaciones tradicionales: Técnica, Comercial y Bachiller; 2) se tuvo en cuenta el modelo de implementación del tercer ciclo y la existencia de Trayectos Técnico Profesionales (TTP) y 3) las características de la población que concurre. La muestra quedo compuesta por 24[4] escuelas de 4 jurisdicciones del país: 6 escuelas de la provincia de Salta, 6 escuelas de la Provincia de Neuquén, 6 escuelas de la Provincia de Buenos Aires y 6 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. A su vez, las escuelas fueron seleccionadas con un criterio de distinción social y económica de la población que asiste a cada uno de los establecimientos educativos (más adelante se detalla cómo se realizó esta distinción). Con este criterio, quedo conformada la muestra de forma tal de lograr una homogénea distribución por sector social en cada jurisdicción. En la Ciudad de Buenos Aires: 2 escuelas del sector social bajo, 3 escuelas del sector social medio y 1 escuela del sector social alto. En la provincia de Buenos Aires: 3 escuelas del sector social bajo, 2 escuelas del sector social medio y 1 escuela de los sectores altos. En la Provincia de Salta, la distribución es igual a la provincia de Buenos Aires: 3 escuelas del sector social bajo, 2 escuelas del sector social medio y 1 escuela de los sectores altos. Por último, en la provincia de Neuquén, las escuelas seleccionadas fueron: 2 escuelas del sector social bajo, 2 escuelas del sector social medio y 2 escuelas de los sectores altos. En el cuadro N° 1 se detalla la composición de la muestra por jurisdicción según sector social.

Cuadro N°1
Composición de la muestra de escuelas según jurisdicción y sector social

Jurisdicción	Sector social de la escuela			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ciudad de Bs. As.	1	3	2	6
Prov. de Bs. As.	1	2	3	6
Neuquén	2	2	2	6
Salta	1	2	3	6
Total	**5**	**9**	**10**	**24**

Fuente: La investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

[4] Ver ANEXO METODOLÓGICO Cuadro N° 1.

La encuesta se aplico en junio de 2006 y fue realizada a 713 alumnos del ante-último año de la escuela secundaria: 351 mujeres y 362 varones, alcanzando una cuota homogénea de género. Respecto a las edades de los estudiantes, la mayoría tiene una edad acorde al año en curso, mientras que el 16% de los encuestados supera la edad teórica de cursada (sobreedad). (ver ANEXO METODOLÓGICO Cuadro N°2) En cuanto a la distribución de la muestra, la misma se distingue por jurisdicción y modalidad de enseñanza. Las escuelas seleccionadas fueron: 9 escuelas de modalidad bachiller, 7 de modalidad comercial y 8 de modalidad técnica. La composición de la muestra según sector social y modalidad se presenta en el Cuadro N°2 (ver ANEXO METODOLÓGICO, Esquema Nº1).

Cuadro N°2
Composición de la muestra de escuelas según modalidad y sector social

Modalidad	Sector social de la escuela			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Bachiller	3	4	2	9
Comercial	2	2	3	7
Técnica	0	3	5	8
Total	**5**	**9**	**10**	**24**

Fuente: La investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Para la definición de los sectores sociales de las escuelas se elaboró un índice con las siguientes variables: 1) nivel educativo de la madre y del padre y 2) el nivel ocupacional del jefe del hogar. Según relevamiento realizados en otras investigaciones, estas dos variables tienen una vinculación muy estrecha y posibilita predecir la posición en el espacio social. (Bourdieu P., 2011)

2.4.2 Caracterización de la población de la muestra

En investigaciones sobre la vinculación escuela y familia se señalan que la segmentación educativa existente en el sistema educativo argentino está relacionada con el sector social de los alumnos (Braslavsky C. y Filmus D. 1987) (Tiramonti G. 2004). Otras investigaciones enfatizan

que la familia al ser el primer y fundamental agente de socialización (Newcomb, 1997, citado de (Binstock G y M Cerrutti 2005), sus propios logros educativos, valores y expectativas, genera los fundamentos sobre los cuales los jóvenes modelan sus conductas y aspiraciones, incluidas aquellas relacionadas con su futuro laboral. Las expectativas familiares en relación con la educación y el futuro laboral, tendrían una influencia sobre la visión de futuro de sus hijos.

En este sentido, las características familiares, aparecen en la literatura asociada con los logros educativos de los jóvenes. Estas características son de distinta naturaleza; por un lado, puede distinguirse el clima educativo al que el joven ha estado expuesto (nivel educativo del padre y la madre como variables objetivas/duras) y por el otro lado, el contexto familiar puede tener un rol importante en los valores y expectativas (como variables subjetivas/blandas) sobre los cuales los jóvenes moldean sus conductas y aspiraciones (Binstock G y M Cerrutti 2005). Estas características, como las anteriores, pueden tener un efecto diferencial en hogares sujetos a restricciones económicas o en aquellos hogares económicamente más afluentes. Por ello, la variable social es importante de incorporar en el análisis de los datos.

Según la información relevada en la encuesta, el alto nivel educativo de los padres/madres se correlaciona con el sector social de la escuela a la que asisten su hijo: los padres de las escuelas de sectores altos, han realizado una carrera universitaria, así como casi el 50% de los padres de sectores medios. En cuanto a la terminalidad del nivel medio de enseñanza, son muy poco los padres de sectores bajos que han obtenido el título secundario (32,7%). (ver cuadro Nº 3)

Cuadro Nº 3
Distribución porcentual del sector social de la escuela según máximo nivel educativo de los padres

Máximo nivel educativo de padres/madre[5]	Sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Alto	94,9%	42,4%	6,4%	34,0%
Medio	4,2%	40,3%	32,7%	30,3%

[5] Se considero nivel Alto: con universitario/terciario completo; nivel Medio: secundario completo o universitario/terciario incompleto y nivel Bajo: secundario incompleto o primario completo.

Bajo	0,8%	17,3%	60,9%	35,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Otro de los datos relevados en la encuesta es el Nivel Ocupacional del Jefe de Hogar. El nivel educativo funciona como propiedad asociada al nivel socioeconómico tamizando las posibilidades de inserción ocupacional (Gluz N. 2006); (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001). En el cuadro Nº 4 se puede observar que en la mayoría de los sectores sociales altos los Jefes de Hogar son profesionales (81,7%), la mayoría (el 56,7%) de los jefes de hogar de los sectores medios tienen trabajos calificados/técnicos así como los jefes de hogar de los sectores bajos (64,6%). Mientras que, en este último grupo social se encuentra el mayor porcentaje de jefes de hogar con trabajos no calificados (32%). Es decir que, el nivel ocupacional del jefe de hogar tiene relación con el sector social de la escuela a la que asiste su hijo, siendo esta relación: a mayor nivel ocupacional del jefe de hogar, mayor el sector social de la escuela a la que asisten. (ver cuadro N°4)

Cuadro Nº 4
Distribución porcentual del sector social de la escuela según nivel ocupacional del Jefe de Hogar

Nivel Ocupacional del Jefe de Hogar[6]*	Sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Alto	81,7%	33,5%	3,4%	28,2%
Medio	17,4%	56,7%	64,6%	53,2%
Bajo	0,9%	9,8%	32,0%	18,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

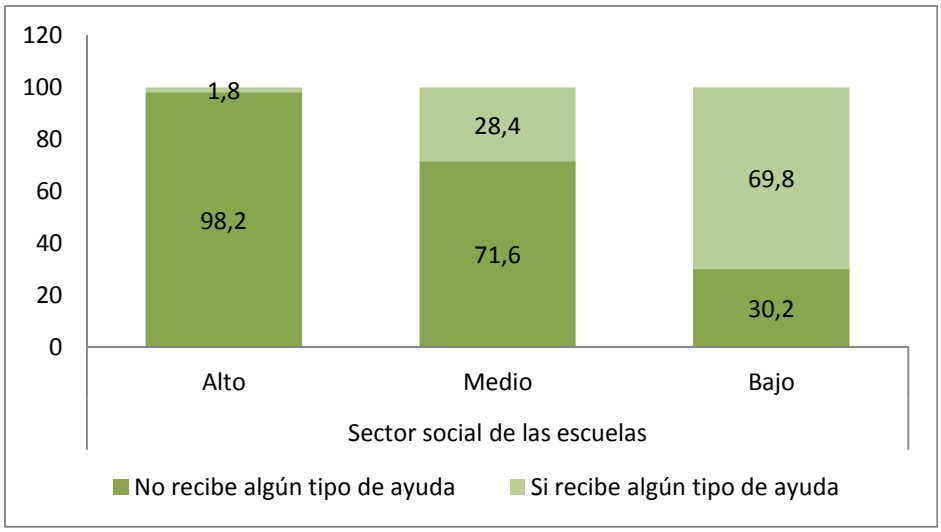
Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

[6] ver ANEXO METODOLÓGICO definición de categorías de Nivel Ocupacional.

Los aspectos socioeconómicos y educativos de los hogares en los que los jóvenes se han socializado, son elementos centrales que facilitan o restringen la matriz de oportunidades disponibles (Rumberger, 1987; Rumberger y Thomas, 2000; Ellickson y otros, 1998; Weng, Newcomb y Bentler, 1998; Garnier, Stein y Jacobs, 1997; Levison, Moe y Kanaul, 2000). En este sentido, el nivel de ingresos y el nivel educativo de los padres son importantes, ya que determina las posibilidades materiales, culturales y sociales para satisfacer las necesidades básicas de sus hijos y motivar en ellos el valor del desarrollo personal como por ejemplo en el estudio y el trabajo.

Otro de los datos relevados fue los subsidios que reciben las familias y/o los estudiantes. Del gráfico Nº 1 se destaca que la mayoría de las familias que reciben algún tipo de ayuda son de sectores bajos (69,8%) y en menor proporción de los sectores medios (sólo el 28,4%), siendo casi inexistente en los sectores altos (1,8%). En la investigación se tomo en cuenta todas las ayudas posibles que podrían estar recibiendo las familias y sus hijos. Se considero como “algún tipo de ayuda” a becas escolares, subsidios por desocupación y/o planes sociales que reciba algún miembro del hogar. Antes las becas escolares eran al merito, o sea se premiaba al “mejor estudiante”, eran becas para una minoría de los estudiantes. El criterio meritocrático se ha perdido, prevaleciendo en los programas actuales la idea de la beca escolar por necesidad (asistencialismo) (Gluz N. 2006; Tenti Fanfani E. 2009).

Gráfico Nº 1
Distribución porcentual del sector social de la escuela
según si recibe algún tipo de ayuda



Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Según investigaciones recientes la beca escolar opera sobre poblaciones más vulnerables, grupos que cuentan con trayectorias educativas signadas en mayor medida por situaciones de retraso escolar, repitencia y/o abandono (Gluz N. 2006). En este sentido, actualmente los programas de becas intentan retener a los sectores más pobres que transitan el nivel secundario, grupos que fueron favorecidos por la gran expansión de la matricula de la escuela media de los últimos años, siendo en muchos casos los primeros miembros de sus familias en ingresar a este nivel de escolarización (Dussel I. 2003; Cappellacci I y Miranda A. 2007).

También se proceso la información vinculada al tipo de familia[7] donde viven cada uno de los estudiantes encuestados. Como se destaca en sucesivas investigaciones (Torrado S. 2003); (Binstock G y M Cerrutti 2005); y (Gluz N. 2006), la composición del hogar es un elemento importante en el desarrollo y el éxito escolar de los estudiantes. Según los datos de la encuesta,

[7] Hay diferentes formas de clasificar los tipos de familia según la Encuesta Permanente de Hogares: "Familias Nucleares" compuesta por padre o madre, o ambos, con o sin hijos; "Familias Extendidas" compuesta por padre o madre, o ambos, con o sin hijos y otros parientes y por último "Familias Compuestas" son aquellas familias integradas por padre o madre, o ambos, con o sin hijos, con o sin parientes y otros no parientes. Además, las familias pueden ser monoparentales (con solo un padre, habitualmente es la madre) o biparentales (con ambos padres).

independientemente del sector social, la mayoría de los estudiantes viven con ambos padres (madre y padre), el 75,4% en los sectores altos, 73,8% en los sectores medios, disminuyendo al 62,9% en los sectores bajos. Un dato significativo que surge de los datos relevados es la ausencia del padre/madre en casi un 20% de los hogares[8], siendo similar la proporción en todos los sectores sociales, aunque es mayor el porcentaje en los sectores bajos (25,1%). Asimismo, es en los sectores bajos donde un 6,6% de sus hijos viven con otros familiares.

Cuadro Nº 6
Distribución porcentual del sector social de la escuela según tipo de familia

Tipo de Familia	sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Familias Nucleares-biparentales	75,4%	73,8%	62,9%	**68,8%**
Familias Nucleares-monoparentales	24,6%	24,0%	**29,9%**	27,0%
Familias Extendidas	0,0%	1,7%	**6,6%**	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Por lo tanto, no hay diferencias significativas en cuanto al tipo de familia según el sector social de la escuela. Pero esta homogeneidad oculta una heterogeneidad en cuanto al número de integrantes: es mayor el promedio de personas que viven en las familias de sectores bajos que en los sectores medios y altos. El 74,4% de los hogares de sectores bajos está compuesta por más de 5 personas, en cambio este porcentaje baja al casi el 50% en los sectores medios y altos (ver

8 Estudios que se vienen realizando en el campo de la sociología de la familia y la demografía mencionan que la estructura familiar se ha ido modificando (Jelin E., 2000 y Torrado S. (directora) y otras, 2005). Estudios reciente señalan que los hogares nucleares biparentales son los más numerosos, aunque desde comienzo de los años noventa están aumentando los monoparentales, habitualmente con jefatura femenina. Asimismo señalan que el aporte de un ingreso adicional establece la diferencia entre los hogares del quintil más pobre y los del más rico. Los hogares con más de un aportante corresponden con mayor frecuencia a familias en las que ambos padres están presentes, así como las extendidas y compuestas. Por el contrario, las proporción de hogares con más de un aportante es menor en casa de familias monoparentales, ya que ese segundo ingreso es el que genera los hijos que se incorporan al mercado laboral (Arriagada I. (2002). Cambio y desigualdad en las familias latinoamericanas. Santiago de Chile, Revista de la CEPAL Nº 77.

ANEXO CUADROS, Cuadro N°2). Es decir que en los hogares de los estratos más altos conviven menos personas que en los de sectores bajos y por lo tanto, necesitan de menos ingresos para alcanzar a cubrir las necesidades básicas.

En base a los datos relevados, y de la caracterización realizada de la población bajo estudio se destaca que los sectores que acceden a los segmentos altos y medios del sistema de educación formal son aquellos estudiantes que poseen más recursos económicos, sociales y culturales. Los sectores que acceden a los segmentos bajos del sistema de educación formal son aquellos estudiantes que poseen menores recursos económicos, sociales y culturales. Segmentación educativa corroborada en los ´80 que sigue vigente. (Braslavsky C. y Filmus D. 1987)

2.4.3 La población entrevistada

A partir de los datos recolectados a través de la encuesta aplicada a los estudiantes, se seleccionaron las personas (estudiantes y madres/padres) a entrevistar. Se realizaron 90 entrevistas en profundidad: 48 entrevistas a estudiantes del ante-último año de las escuelas de la muestra y a 42 padres/madres de esos mismos jóvenes. Para la selección de las personas se tuvo en cuenta el sector social, que sean hombres y mujeres y realizar 12 entrevistas por cada una de las jurisdicciones.

En cuanto a las entrevistas a los estudiantes, la distribución en un inicio fue homogénea entre hombres y mujeres, aunque se logro hacer más entrevistas a hombres (62,5%, es decir un total de 30 entrevistas) que a mujeres (37,5%, es decir un total de 18 entrevistas). Además, las entrevistas a los estudiantes fueron realizadas en las distintas jurisdicciones que conforma la muestra de escuelas: 12 entrevistas en la Ciudad de Buenos Aires; 12 en la provincia de Buenos Aires; 12 en la provincia de Neuquén y 12 en la provincia de Salta. (ver Cuadro N° 7).

Cuadro N° 7
Composición de las entrevistas a estudiantes del ante-último año de la escuela media según sector social y jurisdicción

Jurisdicción	Sector social de la escuela			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ciudad de Bs. As.	2	6	4	12
Prov. de Bs. As.	2	4	6	12
Neuquén	4	4	4	12
Salta	2	4	6	12
Total	**10**	**18**	**20**	**48**

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Para las entrevistas a los grupos familiares, se considero hacer entrevistas a madres y padres, lográndose entrevistar a más madres (76,19%, es decir 32 entrevistas) que padres (23,08%, es decir 10 entrevistas). (ver ANEXO METODOLÓGICO, cuadro Nº4) También fue considerada la distribución geográfica. En cada unas de las jurisdicciones se hicieron 11 entrevistas, menos en la jurisdicción de provincia de Buenos Aires, en donde se logro realizar 9 entrevistas. Las entrevistas se distinguieron por sector social y jurisdicción. La distribución de las entrevistas del grupo familiar se detalla en el cuadro N° 8.

Cuadro N° 8
Composición de las entrevistas a padres/madres con hijos en el ante-último año de la escuela media según sector social y jurisdicción

Jurisdicción	Sector social de la escuela			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ciudad de Bs. As.	2	5	4	11
Prov. de Bs. As.	1	4	4	9
Neuquén	4	3	4	11
Salta	1	4	6	11
Total	**8**	**16**	**18**	**42**

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Para las entrevistas a los estudiantes, se consideraron distintas categorías de análisis. Entre ellas las vinculadas a su situación actual (trayectoria educativa, experiencias laborales y composición del núcleo familiar) así como las expectativas a futuro (sobre el futuro educativo, laboral y

proyectos personales). También se indagaron la elección de la escuela, los aportes de la escuela secundaria a la inserción laboral y las oportunidades futuras de trabajo para los jóvenes.

En cuanto a las entrevistas al núcleo familiar (padre/madre), se indagaron las mismas cuestiones que a los estudiantes pero vinculadas a sus hijos y a los jóvenes en general. El objetivo de estas entrevistas fue tener una visión del futuro de los jóvenes desde los adultos (grupos familiares). La mirada de los adultos es muy significativa para los jóvenes. En la tesis de maestría de mi autoría, uno de los hallazgos fue que los jóvenes consideran la opinión de sus padres como una mirada importante en la proyección de sus proyectos a futuro y como apoyo en la concreción de sus expectativas. (Corica A., 2010)

2.4.4 Las categorías de análisis

En cuanto a las categorías de análisis que se utilizaron para los datos cuantitativos, se procesaron las siguientes preguntas de la encuesta: 1) ¿Por qué venís a esta escuela?; 2) La condición de actividad; 3) ¿En qué trabajás? ¿Qué tareas realizás en ese trabajo?; 4) Si trabajo alguna vez.; 5) ¿Qué pensás hacer cuando termines el secundario? y 6) ¿En qué pensás que podrías trabajar cuando termines de estudiar la secundaria? Respecto al grupo familiar, las preguntas que se consideraron fueron: 1) ¿Con quién vivís?; 2) ¿Cuántos son en total?; 3) ¿Quién es el principal sostén económico del hogar?; 4) Si trabaja el sostén del hogar, ¿En qué trabaja? ¿Qué hace en su trabajo?; 5) Vos o alguna de las personas con las que vivís ¿reciben alguno de los siguientes tipos de ayuda? Y 6) ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu mamá y tu papá?

Con el procesamiento de los datos cualitativos, se construyo una matriz de datos donde se sistematizaron las respuestas por jurisdicciones y por sector social de la escuela. En la búsqueda de vincular a ambos actores (jóvenes-adultos) en el análisis del futuro de los estudiantes de las jurisdicciones de la provincia de Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires, se definieron las mismas categorías, ellas son las siguientes:

a) **Composición familiar**: entre algunos aspectos que se indaga en esta categoría son: con quien vive, cuantos hermanos/hijos tiene, donde viven, etc.

b) **Nivel educativo de los padres**: cuál es el máximo nivel educativo del padre y de la madre.
c) **Caracterización de las escuelas** según los alumnos y padres: en esta categoría se detalla la forma en que califican a la escuela donde asisten/que eligieron para sus hijos.
d) **Elección de la escuela** (motivos, razones): en esta categoría se mencionan los motivos y razones por las cuales eligieron asistir a esa escuela/anotaron a sus hijos en esa escuela. Se distingue si fue por elección entre varias posibilidades o no tenían opciones.
e) **Aporte de la escuela media a la inserción laboral**: respecto a este aspecto se considero el aporte de la escuela a nivel general y se detallo si ese aporte estaba vinculado directamente con el mundo del trabajo y la inserción laboral o se identificaban otros aspectos como por ejemplo a la inserción social o a continuar estudios superiores.
f) **Trabajo actual y antecedentes laborales** de los alumnos y los padres/madres: se indago en los tipos de trabajos, en los aspectos positivos y negativos.
g) **Visión sobre el mundo del trabajo**: se indago en la visión general y en la visión particular, de cada entrevistado, de la relación con el mundo del trabajo.
h) **Principales problemas laborales de los jóvenes**: Se detalla en esta categoría las principales problemáticas actuales sobre el mundo laboral, las causas y consecuencias así como en los significados de que es un "buen trabajo" y que un "mal trabajo".
i) **Oportunidades educativas y laborales futuras** de los jóvenes y/o hijos: en esta categoría se indaga sobre las distintas posibilidades que visualizan como salidas laborales para los jóvenes y para los hijos. También se explora sobre las futuras carreras educativas que podrían seguir cuando egresen de la escuela secundaria.
j) **Expectativas sobre el futuro laboral y educativo** de los jóvenes y/o hijos (visión de padres/madres y de los estudiantes): los aspectos que se preguntaron en esta categoría son la visión de futuro respecto al trabajo y a la trayectoria educativa y sobre los proyecto de vida. Esta categoría se vincula con la anterior. La comparación entre las oportunidades y las expectativas sobre el futuro aparece en el campo de lo posible y lo deseable, es decir que tanto se acercan o se alejan de la mirada del futuro con su realidad concreta.

Por último, cabe aclarar que con las entrevistas no se pretendió analizar trayectorias. Se asumió que el tiempo era una limitación para indagar en las historias de vida pero haber podido realizar

un trabajo de campo tan amplio, era fructífero para conocer anhelos, expectativas, aspiraciones y proyectos de estudiantes de distintas jurisdicciones del país. No se tendrá certeza sobre el camino que siga cada uno, ni tampoco sobre las estrategias que efectivamente despliegue o la posición que alcancen. Pero lo mismo lo convierte en objeto de interés, pues solamente en la medida que se pregunte sobre el futuro se puede acercar a las diferentes formas en que estos jóvenes se proyectan a partir de su propia historia. En la tesis se plantea un juego entre los tiempos, entre pasado, presente y futuro, para buscar en su dialéctica, en sus nexos, los efectos de las expectativas que se estén generando en el marco de las desigualdades sociales y educativas existentes.

Por lo tanto, se abordaran distintos aspectos teniendo en cuenta que en las biografías de los estudiantes existen variables que adquieren mayor importancia en el marco actual de los procesos de individualización y des-institucionalización. En los siguientes capítulos se analizan los distintos factores que enmarcan las expectativas futuras: el contexto social, económico, laboral, geográfico y familiar, entre otros aspectos. El abordaje se focaliza en la mirada de los estudiantes y de sus grupos familiares respecto a las representaciones que tienen sobre el futuro educativo y laboral y sobre los proyectos de vida de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina.

CAPITULO 3

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL SIGLO XXI

3.1 Introducción

En este capítulo se analizan las teorías sobre el vinculo entre la educación y la sociedad, especialmente las vinculadas con el campo de la sociología. Se realiza una breve síntesis de los postulados clásicos sobre todo los relacionados con la educación y la estructura social. Además, se detallan investigaciones de los últimos años sobre la escuela media en Argentina, permitiendo obtener un marco analítico y contextual de referencia para realizar una descripción del sistema educativo, en general, y del nivel medio, en particular. Se describen los cambios que se han dando en los últimos años en el sistema educativo y el contexto socio-educativo de los jóvenes. Para ello, se analizan datos estadísticos secndarios de matrícula y tasa de escolarización del grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años del Ministerio de Educación de la Nación considerándose el periodo 1996-2006 y sobre el nivel educativo alcanzado en el mismo grupo de edad en los últimos 40 años, datos de los Censos Nacionales de Población del INDEC (Censo 1970, 1980, 19991 y 2001).

Como la tesis doctoral tiene por objetivo desarrollar un análisis sobre las implicancias de la desigualdad social y educativa en las expectativas futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en Argentina, se reflexiona sobre el papel de la escuela en la distribución de los recursos y de las oportunidades. Es decir, que posibilidades tienen los jóvenes de insertarse en la sociedad y en el mercado de trabajo; poniendo en consideración si actualmente la escuela media es un mecanismo de movilidad o de reproducción social. Tratamiento que permite avanzar hacia el análisis del papel de la escuela secundaria en el siglo XXI. Considerando las transformaciones que se han ido sucediendo a los largo de los últimos años en el sistema educativo, se indaga en la elección de la escuela, motivos y razones y para qué sirve la escuela secundaria. Para el análisis se utilizan los datos relevados en la encuesta a alumnos del ante-último año de la escuela

secundaria de las 4 jurisdicciones que abarca la investigación y de las entrevistas realizadas a los grupos familiares (madres/padres) de los estudiantes del secundario.

Por último, dado que el interés de la presente tesis es profundizar también en el análisis del las perspectivas del futuro sobre el vínculo educación-trabajo, la breve síntesis de las investigaciones sobre la temática permite reflexionar sobre la situación actual y pensar el papel de la educación en la inserción social en el marco de la desigualdad educativa y social, particularmente entre los jóvenes.

3.2 Sociología de educación: los clásicos y contemporáneos debates sobre la educación.

Los clásicos de la sociología expresan que la sociedad es consecuencia de procesos sociales del hacer, obrar y pensar; es decir: formas de ser en sociedad. La sociedad es el resultado de nuestros actos. Pero eso no quiere decir que nuestro obrar en sociedad se dé en un escenario donde los actores actúan en un marco de absoluta libertad y sin restricciones objetivas o subjetivas. La sociedad, de hecho, vive y se desarrolla en el marco de un juego que a un mismo tiempo brinda las condiciones de posibilidad y restringe los anhelos y necesidades tanto personales como colectivas (Tenti Fanfani E. 2001).

Entre los teóricos fundadores de la sociología hay distintas visiones de “este vivir en sociedad”. En contraposición a la visión liberal, que pensaba a la sociedad como una suma de voluntades individuales arbitrarias, Emile Durkheim planteaba que, por sobre la voluntad individual, estaba la sociedad generadora de conciencia colectiva, que inducía conductas individuales. Aquello que denominó “hechos sociales” (Durkheim E. 1988). Consideraba a la sociedad como producto de esa conciencia colectiva que era más que la suma de las partes, como una totalidad cuya realidad es de naturaleza “sui generis”; es decir: con una lógica propia que rebasa las particularidades y los individuos. Otra visión es la de Carlos Marx, que concibió esa “conciencia colectiva” (que Durkheim pensaba como proveniente del conjunto de la sociedad) como un factor superestructural que estructuraba a la sociedad en su conjunto. La última visión es la de Max Weber, para quien la sociedad es el resultado del accionar del individuo y de los grupos sociales, quienes, en su búsqueda de objetivos diversos, estructuran una cierta organización de la sociedad.

Weber hacía especial hincapié en la organización institucional que, según él, en lugar de liberar al hombre en el plano individual y en el social, lo convierte en esclavo de las normativas. Sin embargo, Weber sostiene la autonomía y la capacidad de los grupos sociales para formar conciencia y sistemas ideológicos.

Pero, más allá de sus divergencias, los clásicos de la sociología estaban de acuerdo en que las instituciones sociales son estructuras que posibilitan la transmisión de valores, visiones y formas de ser que el individuo incorpora para insertarse en sociedad. En este sentido, una de las instituciones tradicionales que permite el acceso a recursos materiales y simbólicos socialmente valorados es, precisamente, la escuela.

Para Durkheim la función fundamental de las instituciones escolares es la imposición de una determinada cultura como auténtica y legítima, así como la inculcación sistemática y continuada de la misma. Es decir que, la educación es la acción de los adultos sobre los jóvenes. La educación es un proceso de socialización en donde la generación joven tiene que aprender y los adultos inculcar hábitos, creencias, valores y formas de ser y de pensar dentro de una sociedad determinada (Durkheim E., 1976)

También, desde la sociología, se suponía que la escuela tenía que trascender la cotidianeidad de los niños que la frecuentaban. Ese era el lugar donde conocerían y experimentarían otras dimensiones de la vida social que los trascenderían a ellos e incluso a sus familias y su entorno inmediato (Durkheim E. 1973). La escuela vendría a ser una ventana y un puente hacia otros mundos, muchas veces lejanos y distintos a sus mundos conocidos –la familia, el barrio, los vecinos, etc.-, que les permitiría ver y experimentar otras realidades (Tenti Fanfani E. (comp.) 2000). En este sentido, algunos investigadores consideran a la escuela como una poderosa agencia de individuación y de construcción de identidades sociales (Dubet F. 2004). Para otros, en cambio, la experiencia educativa sólo desarrolla en los sujetos disposiciones generales necesarias para participar como miembros competentes de la vida en sociedad (Tenti Fanfani E. 2001).

Ahora bien, existen distintas corrientes teóricas de la sociología que han abordado el vínculo entre sociedad y educación. La perspectiva estructural-funcionalista piensa que el papel de la educación es preparar individuos de acuerdo a los requerimientos técnicos de las instituciones modernas, aceptando las demandas del orden social establecido (Ornellas C. 1994). Desde este enfoque teórico, se entiende que la ***función selectiva de los sistemas educativos es neutral*** y que es natural que la sociedad tienda a la jerarquización social meritocrática. Durkheim también coincide en que la escuela tiene por función formar individuos que se inserten según la estructura socio-económica y la división social del trabajo, pero la diferencia entre ambas perspectivas es que los teóricos funcional-estructuralistas, como Parsons, todavía piensan que la sociedad es dinámica y que, por lo tanto, ofrece posibilidades de movilidad social. Para Durkheim, en cambio, la división social determina la función y posición en la sociedad, no considera que sea posible la movilidad dentro de la estructura social.

Siguiendo con esta línea de análisis, en los cincuenta los debates se vinculaban a una perspectiva meritocrática (Parsons Talcott. 1966) que se caracterizó por su creencia en la neutralidad social e ideológica de la escuela y en su capacidad de integración. Según Dubet y Martuccelli (1998), la escuela participaba del pasaje de una sociedad de status transmitido a una sociedad de estatus adquiridos en función de los propios talentos.

Pero a mediados de los sesenta, una investigación realizada por Coleman advertía que la educación no alcanzaba a reducir las desigualdades sociales, y que el rendimiento educativo estaba estrechamente ligado (relación o vinculación) a las condiciones socio-económicas. Este argumento posteriormente se vio reforzado por la investigación de Jencks, que sostenía que los esfuerzos de la reforma educativa eran inútiles si no iban acompañados de un cambio social (Jencks Cristopher 1979).

A fines de los setenta comienzan a desarrollarse las teorías critico-reproductivistas que desmitifican el supuesto aporte de la escuela como garante de oportunidades sociales y económicas de los individuos. Desde la perspectiva marxista la educación tiene como función principal reproducir la estructura jerárquica de la sociedad; es decir que el sistema escolar reproduce la ideología dominante. El papel de la escuela es inculcar a los estudiantes las

conductas apropiadas para ocupar roles sociales dentro de la estructura jerárquica del trabajo y la sociedad capitalista (Bowlis y Gintis, 1976). La ***escuela no es una institución neutral*** sino que es uno de los aparatos más eficaces de reproducción de la ideología del Estado, tomado por la burguesía (Althusser, 1974). Para Collins (1977), la actividad principal de las escuelas es enseñar el status de una cultura dominante; es decir reproducir las relaciones de clase existentes.

Los primeros estudios de Bourdieu y Passeron, Bowles-Gintis y Baudelot-Establet destacaban que la escuela reproducía la estructura social, los recorridos individuales y, por lo tanto, legitimaba culturalmente los gustos y trayectos de los individuos. Según esta perspectiva, la escuela no contribuía a la igualdad de oportunidades sino que, por el contrario, reproducía el orden existente. A su vez, Bourdieu y Passeron, señalaban que la educación sirve para seleccionar a los "más aptos", a los privilegiados, y que los métodos de enseñanza y aprendizaje son producto de las fuerzas sociales (luchas sociales) que condicionan su contenido (Bourdieu P. y Passeron JC. 2004).

Según estos dos últimos autores, la reproducción se legitima transmutando las jerarquías sociales en jerarquías escolares. En este sentido, la escuela funciona como el garante de la herencia social transformándola en mérito escolar (Bourdieu P y Passeron JC. 1977). Esto hace que la ideología del don sea sólo un reflejo de la estructura social (Bourdieu P. y Passeron JC. 2004), provocando el ajuste de las esperanzas subjetivas a las oportunidades objetivas de logros específicos de una categoría social (Bourdieu P. 2006). En el campo de la sociología de la educación, la temática de la igualdad de oportunidades forma parte central del debate contemporáneo acerca del poder democratizador de la escuela y de sus posibilidades de debilitar o alimentar circuitos de reproducción social.

La década del ochenta inaugura la revisión crítica de estas teorías. Distintos autores como Giroux y Apple, entre otros, señalan que los teóricos críticos conceptualizaron esencialmente a la escuela como agentes de dominación, y en consecuencia rara vez han considerado la posibilidad de construir formas alternativas de abordar su organización, los currículum, y las relaciones sociales dentro del aula. Sostienen que las teorías críticas olvidaron el carácter también productivo de la

escuela, así como la existencia de otros agentes educativos no escolares (familia y los medios de comunicación, por ejemplo) (Jacinto C y Freytes Frey A. 2004).

En el marco de estos enfoque teóricos, nos preguntamos qué papel tiene la escuela en la distribución de los recursos y de las oportunidades futuras, qué posibilidades futuras da a los individuos de insertarse en el mercado de trabajo y en la sociedad actual. En el siguiente apartado se describen las teorías sobre la educación y el trabajo y se analiza el vínculo entre la escuela media y el mercado de trabajo en Argentina. Este vínculo se fue transformando en los últimos años, cambiando de una relación lineal a una relación cada vez más compleja.

3.3 La escuela media y el trabajo: un vínculo que se transforma

Desde la década del ´60, las teorías sobre educación y trabajo han hecho hincapié en el ajuste entre las aspiraciones ocupacionales-profesionales generadas por la capacitación educativa formal y las oportunidades reales de empleo en el mercado de trabajo. A fines de la década del ´50, en América latina se confiaba casi ciegamente en la educación formal como elemento central del desarrollo económico-social (Mekler 1994).

Esta concepción no consideraba a la educación un gasto improductivo sino una inversión, que cumplía un papel fundamental como capacitadora de recursos humanos destinados al desarrollo de actividades económicas que, a su vez, permitían poner en práctica los planes desarrollista, de industrialización y tecnologización. Las discusiones teóricas giraban en torno a la relación entre dos variables: lo educativo y lo económico. En otras palabras: cuestionaba si el desarrollo educativo de un país era resultado del crecimiento económico, o si, por el contrario, era la educación la que contribuía a ese crecimiento (Morduchowicz A. 2004).

Entre quienes sostenían que la educación contribuía a ese crecimiento se encuentran las corrientes ligadas al desarrollismo; de allí es de donde emergen las corrientes de los “recursos humanos” y las de “Capital humano”, conocidas como “los enfoques de la oferta”. Estas corrientes postulaban que invertir en la educación era apostar al crecimiento económico, y que, por lo tanto, era necesario que el sistema educativo capacitara una mano de obra calificada orientada al sistema

productivo, entre otros sectores. (Mekler 1992). Uno de los primeros en expresar el valor económico de la educación fue Theodore Schultz. Otros referentes de estas corrientes son Gary Becker y Jacob Mincer. Sus investigaciones evidenciaban que las personas con mayores niveles de educación son las que percibían mayores retribuciones por su trabajo.

El enfoque del Capital Humano argumentaba que el mercado de trabajo es el que define las características educativas de la población económicamente activa (PEA), a través del pago diferencial a trabajadores en base a los diferentes niveles educativos adquiridos. El argumento principal de esta corriente se basa en medir la tasa de retorno que se obtiene calculando las diferencias entre el incremento del salario a un determinado nivel educativo alcanzado y los costos individuales o sociales de la educación recibida (Carciofi R. 1983). En esta dirección, el enfoque de los Recursos Humanos planteaba la planificación estatal del sistema educativo para ajustarlo al sistema productivo, protegiendo la oferta y la demanda de mano de obra laboral.

Con esta teoría, ha sido común reducir el capital humano a los años de escolaridad lograda, ingrediente que se mide en términos de grados cursados. Las investigaciones al respecto han identificado algunos resultados consistentes a gran escala, por ejemplo: las correlaciones positivas entre la mayor escolaridad de la PEA de un país y su productividad; el hecho de que la mayor escolaridad se correlaciona positivamente con mejores ingresos y posiciones laborales, o las tasas de retorno proporcionalmente elevadas que genera la escolaridad, descontando los costos directos e indirectos de la misma. Estos resultados macro, con cierta impunidad han transformado la correlación en causalidad y han sostenido la creencia de sentido común sobre los beneficios económicos de la escolaridad[1].

Una parte importante de los argumentos y los postulados que se oponen a la teoría del capital humano corresponden a la teoría de la reproducción. Los textos ya clásicos de Baudelot y Establet (1975), y de Bourdieu y Passeron (1964) se centran en la distribución desigual de las oportunidades de acceso a la escolaridad, correlacionada estrechamente con las desigualdades socioeconómicas preexistentes. Investigaciones recientes argumentan que el incremento de las

[1] De María de Ibarrola De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11* (2). Consultado el día de mes de año, en: http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-deibarrola.htm

oportunidades de escolaridad ha trasladado los efectos de las desigualdades socioeconómicas a rubros internos de la escolaridad: la reprobación, el retraso en la edad para cursar grados o niveles, la posibilidad de terminar los ciclos en tiempo, las calificaciones, el tipo de institución escolar al que se accede, entre otros rubros que siguen demostrando esas correlaciones (Schwartzman, 2004; Tenti y Cervini, 2004).

Otros autores fijan su atención en las limitaciones del mercado de trabajo: la escolaridad no crea empleos, argumentan, sino que quienes alcancen mayor escolaridad podrán encabezar la fila de la cola para obtener empleo y serán los últimos en perder el empleo, (o verán disminuidos sus ingresos, o bien, podrán caer en el subempleo o desempleo ilustrado) y sufrirán la "devaluación" de sus certificados, en un mercado cada vez más inflacionario (Muñoz Izquierdo, 2001; Carnoy, 2005). Los ingresos, por su parte, no dependen de la escolaridad del trabajador, sino de la posición que ocupa en el mercado de trabajo (Levin y Nelly, 1994). Según lo demuestran varios autores, entre otros Muñoz Izquierdo (1996), Hualde y Serrano (2005) y Planas (2008), el papel de la escolaridad frente al trabajo, el empleo o los ingresos varía según el período económico, la región geográfica, la rama de la economía, el sexo y la edad de los individuos, e incluso las historias y culturas de las empresas mismas.

En espacios laborales concretos, el mismo certificado de educación superior no asegura a todos los que lo detentan un mismo ingreso superior o una mejor posición laboral (De Ibarrola y Reynaga, 1983) o el certificado de técnico medio no asegura tampoco la consecución de un empleo relacionado con los estudios cursados (De Ibarrola, 1994). Por otra parte, en la medida en que la escolaridad se distribuye de manera más equilibrada entre la población, como es el caso de la primaria y la secundaria, deja de constituir una variable causal de diferencias en ingresos y en posiciones laborales, por lo menos en sectores bien delimitados del mercado de trabajo (De Ibarrola, 2004)

Estos estudios demostraron que, a iguales niveles educativos alcanzados, existen, sin embargo, distintas escalas de ingreso. De manera tal que, para hacer el cálculo de las tasas de retorno, no basta con considerar solo la variable educativa sino que deben tenerse en cuenta otros factores que intervienen en la ecuación. Por ejemplo una serie de estudios, entre ellos uno realizado por

Becker, señalaba que factores tales como las características socioeconómicas del hogar, la educación de los padres, la salud, la aptitud, etc., influyen también en la ecuación. Es por eso que, en la década del ´70, aparecen en escena los enfoques de la demanda que abordan los temas de los mercado laborales duales y del desempleo estructural a través de las concepciones reproductivistas de la sociología de la educación (Llach J J. 1978; Llomovatte S. 1990)

Aun en los casos en que es planificada, la expansión educativa no genera, necesariamente, mayor desarrollo para los países subdesarrollados. Muy por el contrario, produce efectos no deseados: no solo resulta cada vez más onerosa a los estados sino que, además, sobredimensiona las expectativas de nuevos grupos poblacionales que son potencialmente activos económicamente pero que, de hecho, se ven enfrentados a un mercado laboral incapaz de ofrecerles empleos acordes a la capacitación obtenida. Las tasas de retorno individuales tienden a separarse de las sociales y se abre así un abismo entre la motivación individual y la racionalidad social.

Algunos señalaban que desde la esfera estatal se trataba de introducir cambios en el sistema educativo que corrigieran la desarticulación existente entre el sistema de educación y el productivo. No cuestionaban las funciones socializadoras y calificadoras de la educación como reproductora de las condiciones preexistentes, sino que, a partir del mismo, adoptaban una actitud reformista o innovadora y atribuían a la enseñanza formal responsabilidad en la desocupación y subocupación de los más educados, en la medida en que contribuía a crear expectativas y aspiraciones sociales desproporcionadas respecto a la realidad del mundo laboral y su lógica de mercado. En consecuencia, impulsaron carreras de corta duración y educación técnica en el nivel medio formal, que permitieran una rápida inserción laboral a quienes egresaban de los niveles intermedios del sistema educativo.

Más allá de los cuestionamientos cruzados entre el sistema educativo y el productivo, la perspectiva que predominó en la década del ’70 fue la reproductivista, que considera al sistema educativo de las sociedades capitalistas como el mecanismo ideológico reproductor por excelencia de las desigualdades socioeconómicas. Por un lado, acusa al sistema capitalista de reproducir las condiciones sociales de explotación y marginación de los sectores dominados mediante la legitimación ideológica que confieren los sistemas educativos segmentados y

excluyentes. Por otro lado, ve a la expansión de la enseñanza formal como responsable del desempleo "educado", la "fuga hacia adelante" de las credenciales educativas, así como de su contrapartida, "la devaluación educativa". (Llomovatte S. 1990; Mekler V. 1991) (Filmus D. y Miranda A. 1999)

En síntesis, la corriente reproductivista sostiene que la expansión de la enseñanza formal no implica de por sí mayor igualdad en los ingresos, oportunidades de empleo y prestigio social, sino que, por el contrario, reproduce y consolida aún más las desigualdades socio económicas (Tedesco JC. 1984; Bourdieu 1998; Bourdieu P. y Passeron JC. 2004).

Desde la óptica de la elección racional, R. Boudon cuestiona el ajuste automático entre educación e ingresos, argumenta que, en las sociedades industriales avanzadas, durante la segunda mitad del siglo XX disminuyó la desigualdad frente a la educación, pero esa disminución no tuvo los efectos esperados en relación a la movilidad social (Boudon R. 1983). El autor sostiene que el valor de los certificados educativos depende de la relación entre la cantidad de diplomas otorgados y la cantidad de puestos de trabajo disponibles en distintos momentos. Los argumentos señalados por Boudon cobran importancia a la luz del creciente desplazamiento de trabajadores con menores certificados educativos por parte de aquellos con niveles superiores de enseñanza, hecho verificado por investigaciones empíricas desde mediados de la década del setenta. En este sentido, nuevas preocupaciones fueron cobrando forma, tales como la inflación de credenciales, el credencialismo, la devaluación de las credenciales educativas y la sobre-educación (Carciofi R. 1983; Collins R. 1989).

3.3.1 El vinculo educación y trabajo en Argentina

En la década del ´80, investigaciones realizadas en Argentina (Braslavsky C. 1986), demostraron que no había una relación directa entre niveles educativos más altos y mejores ocupaciones con mejores remuneraciones. Comprobaron, además, que los jóvenes empleados en las mismas ocupaciones de sus padres contaban con un nivel educativo superior, y que los altos niveles educativos adquiridos no garantizaban quedar afuera de situaciones de desempleo o subempleo.

De estas investigaciones surgen diferentes aspectos vinculados a la desigualdad educativa, entre ellos el tratamiento desigual de los alumnos según su condición socioeconómica de origen, fenómeno denominado discriminación educativa. (Braslavsky C. y Filmus D. 1987)

Otro de los aspectos en cuestión es la presencia de circuitos educativos diferenciados, en donde los saberes circulantes varían claramente tanto en calidad como en cantidad, en función de la pertenencia de los actores a diferentes sectores sociales (Braslavsky C. 1986). Las desigualdades educativas no se limitarían, entonces, solo a un problema de acceso a la educación, sino que respondían también a un proceso de segmentación y desigual calidad educativa que acentuaba y consolidaba la diferenciación de clases sociales (Braslavsky C. y Filmus D. 1987; Braslavsky C. 1989) (Puiggrós A; 2003).

A partir de 2000, la perspectiva de la segmentación educativa fue puesta en tela de juicio por distintas investigaciones. Se cuestionó la idea de la segmentación que presuponía un sistema integrado y estratificado que, de alguna manera, brindaba una identidad común. Investigaciones recientes sobre la crisis de la escuela media y su responsabilidad en la producción de la desigualdad educativa evidenciaron que la actual escuela secundaria argentina resulta un espacio educativo de carácter fragmentado, constatación que modifica radicalmente la imagen de la escuela como territorio de integración y articulación (Tiramonti G. 2004); (Kessler G. 2002); (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001); (Duschatzky S. 1999). Los estudios de G. Tiramonti que hacen hincapié en que, hoy en día, la escuela provee una identidad fragmentada[2] y autoreferencial entre los distintos grupos sociales, sin que haya ningún elemento capaz de articular al sistema educativo de manera integral.

Por último, y a modo de síntesis, la consolidación de una curricula humanista desvinculada de la formación productiva vinculada con la industria y la tecnología fue una constante en el nivel primario y secundario (Dussel I. 1997). Esto suscitó diversas críticas que postulaban la inadecuación de la formación rígida y enciclopedista a los nuevos puestos de trabajo dinámicos y flexibles que requieren mayor preparación tecnológica. Estas críticas, que partían del supuesto de

2 La idea de fragmento tiene que ver con distancias entre mundos culturales, entre los valores, expectativas y modos de vida que organizan a cada uno de ellos. El fragmento configuraría una distancia social entre los grupos por su carácter ajeno.

que existía una correspondencia entre la oferta educativa y la demanda del mercado de trabajo (Tedesco JC. 1984), señalaban el desajuste de la educación respecto del sistema productivo como uno de los principales orígenes de la desocupación de los egresados recientes (Llach J J. 1978).

En el marco de estos cambios y, por lo tanto, en un contexto completamente nuevo, la estructura social ya no es la misma que la de años atrás. Se pasó de una sociedad integradora, con posibilidades de movilidad social ascendente, a una sociedad expulsora y cada vez más desigual. Para algunos sectores sociales, el pasaje por la escuela media deja de ser una estrategia de promoción individual para convertirse en el requisito mínimo para integrarse socialmente.

La realidad actual de la región latinoamericana y, en particular, la de Argentina, invita a repensar las teorías sobre educación y trabajo en un nuevo contexto. Los distintos enfoques que explican este vínculo merecen ser revisados a la luz de las transformaciones ocurridas en los últimos años. La relación entre la escuela media y su vínculo con el trabajo ha ido transformándose con el correr de los años. Las investigaciones señalan que, en los momentos de expansión del mercado de trabajo y de movilidad social ascendente, la educación constituía el "trampolín" que les permitía a muchos ciudadanos ascender a niveles sociales más altos. Según estas investigaciones, en situaciones de crisis de demanda laboral y contextos de movilidad social descendente, la escuela funcionaba como un "paracaídas" (De Ibarrola M. y Gallart M.A. 1994) que amortiguaba el descenso de quienes más años habían logrado permanecer en sus aulas.

De esta manera, la educación poco a poco dejó de ser el pasaporte a la movilidad social ascendente para convertirse en una herramienta que únicamente permitía conservar el espacio social de origen. (Filmus D. 1997) Estas investigaciones destacaron el hecho de que la educación estaba fuertemente mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de crecimiento del desempleo, la informalización y la precarización. En el marco de la crisis del modelo tradicional de educación, la educación secundaria terminó convirtiéndose en una "obligatoriedad subjetiva" (Braslavsky 1999). Sus funciones de integración económica y social, de preparación para la universidad y para el trabajo, pasaron a convivir con un rol de formación ciudadana y ética, revalorizada en el actual contexto. El título se concibe ahora como necesario (aunque no suficiente) para la inserción en el mercado de trabajo (Filmus D. 2000; Filmus D

Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001). En este sentido, y a partir del análisis realizado por estos estudios, se puede ver que la característica segmentada de la escuela media no es producto del "desajuste" del mercado de trabajo, sino, por el contrario, la forma que tiene de "ajustarse" a sus demandas.

Tras haber sido un formidable motor de movilidad social ascendente, actualmente el título de nivel medio tiene escaso peso a la hora de buscar empleo, y nuevos mecanismos de acceso al trabajo tendieron a reforzar la reproducción social.

La expansión, el achicamiento y deterioro del mercado laboral coadyuvaron para que los títulos del nivel secundario sufrieran un continuo proceso de devaluación**,** a tal punto que, hoy en día, en general, la mayor escolaridad de los jóvenes respecto de sus padres no implica mayores oportunidades laborales (Jacinto C. 2006). Una importante cantidad de trabajos muestran que el peso del título de nivel medio ofrece cada día menor protección contra el desempleo, colocando casi en un mismo nivel a quienes terminaron el secundario y a quienes sólo completaron el nivel primario. Hubo también un aumento de los subocupados entre los egresados del nivel secundario, y a su vez la crítica situación del mercado de trabajo a mediados de los noventa hizo que tres de cada cuatro jóvenes egresados del nivel medio se encontraran sobre-calificados para la tarea que debían desempeñar; es decir: su puesto de trabajo no exigía el nivel de competencias para las que, al menos teóricamente, habían sido formados (Filmus D. y Miranda A. 1999).

Otras investigaciones, sin embargo, sostienen que la relación entre acceso laboral y nivel de estudio es de índole más compleja. De ellas se desprende que sigue existiendo una mejor inserción relativa cuando se posee el título del nivel medio. El hecho de que se haya generalizado la exigencia de nivel secundario para toda oferta laboral, prueba, aunque sea en el plano de lo formal, que haber cursado el nivel secundario sigue teniendo su valor, un valor que puede llegar a ser la puerta de acceso a más y mejores empleos (Salvia A y I Tuñon. 2003).

Por otro lado, un aspecto que debe tenerse en cuenta para pensar los vínculos entre educación secundaria y mundo del trabajo es el hecho de que las posibilidades de inserción laboral posterior varían según las modalidades de educación secundaria por las que se haya pasado. Un estudio de

egresados del nivel medio (Filmus D. y Moragues M. 2003) detectó que la modalidad técnica favorece la inserción laboral inmediata posterior. Los miembros de este grupo suelen ser activos, y de hecho tiene menores tasas de desocupación que los egresados de las modalidades bachiller y comercial. En efecto, aunque el nivel medio fue originalmente concebido como propedéutico, esas ramas conducían, de hecho, a una formación orientada a la inserción laboral inmediata, ya fuera en el sector terciario (comercio, administración pública) o en el industrial, mientras que el bachillerato estaba más orientado a la continuación de estudios superiores[3].

3.4 El contexto socio-educativo de los jóvenes: más años en el sistema educativo

En la mayoría de los países de América Latina, el crecimiento de la escolarización se dio de la mano de una prolongación del período de escolarización obligatoria (Tenti Fanfani E. 2007). En Argentina, esta tendencia también puede observarse. En los últimos 10 años se dio un crecimiento significativo en la escolarización de los adolescentes, especialmente en la franja de edad que va de los 15 a 18 años. En 1996, estudiaba el 64,6% de los jóvenes de 15 a 18 años; diez años más tarde, en 2006, el porcentaje se había incrementado hasta llegar a 80,3% (Miranda A y Corica A. 2008). La mayor parte del crecimiento de la escolarización se debe a la incorporación de los grupos menos favorecidos de la población en términos económicos. Son, precisamente, estos jóvenes los que ingresan mayoritariamente en el nivel medio de enseñanza. Estos grupos, que antiguamente estaban excluidos, hoy en día permanecen más años dentro del sistema educativo, a tal punto que se incrementa notablemente el porcentaje de jóvenes que logran terminar el secundario.

Paralelamente al proceso de masificación de la escolarización, en Argentina se observa también un incremento del nivel educativo de los jóvenes. Según datos del Censo Nacional de Población

[3] Históricamente, la modalidad bachiller fue la orientación educativa más ligada a los estudios superiores, mientras que la enseñanza comercial y técnica se vinculaba más con la salida laboral. Esta tendencia fue cambiando a medida que se comenzaban a aplicarse reformas en el sistema educativo, especialmente las referidas a la curricula escolar. Paralelamente, tuvieron lugar un conjunto de transformaciones en el mundo del trabajo que contribuyeron a modificar esa tendencia. En este sentido, las investigaciones destacan que tanto las modalidades tradicionales ligadas a la inserción laboral como la escuela técnica y el comercial pierden paulatinamente el fuerte vínculo que originalmente tenían con el empleo como única actividad (Gallart M A. 2006). Los egresados de estas modalidades empiezan a diversificar sus recorridos típicos, mostrando una creciente tendencia a continuar estudios una vez finalizado el secundario (Sendón M.A. 2004).

del INDEC, en 1970 el 35,5% de los jóvenes de 15 a 18 años asistían a la escuela, mientras que, en 2001, la asistencia alcanzaba el 68,5%. En el caso de los jóvenes de 20 a 24 años, en 1970 solo el 20,3% había completado estudios secundarios, mientras que en 2001 el porcentaje llegaba al 45,7% (Miranda A. Otero A. y Corica A. 2007).

La expansión de la educación (en particular la del nivel secundario) se produce en un contexto de profundización de las desigualdades, en el que las escuelas deben hacer frente a nuevos desafíos. Al igual que las transformaciones económicas que se dieron en los últimos años, los procesos de diferenciación social y cultural también cuestionan las funciones tradicionales. Por lo tanto, la extensión de la obligatoriedad, la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos del nivel medio, la articulación de la primaria con la secundaria, la creación de nuevas modalidades[4] y su articulación con las modalidades tradicionales de la escuela media y la aparición de nuevos formatos institucionales son todos elementos que configuran una nueva cartografía de la escuela secundaria, muy diferente a la que se conocía en el siglo XX (Dussel I. 2006).

Numerosas críticas han sido dirigidas al modelo fundacional del sistema educativo argentino. Una de las principales objeciones señala su sesgo "civilizatorio", en el sentido de que habría cumplido una función más política (la construcción de consensos básicos orientados a la estabilidad social), que económica (la formación de recursos humanos) (Tedesco, 1982). En efecto, priorizando los contenidos humanista-enciclopédicos por sobre los técnicos, la escuela se ajustó a un modelo económico anclado en la exportación de materias primas y poco preocupado

[4] En el Acuerdo Marco del Consejo Federal de Educación de 1995 se propusieron 5 modalidades formativas: Ciencias Naturales, Salud y Ambiente; Economía y Gestión de las Organizaciones; Humanidades y Ciencias Sociales; Producción de Bienes y Servicios; y Artes, Diseño y Comunicación. En el año 2005 hubo nuevas reformas. Se promulgó la Ley de Educación Técnico – Profesional, Nº 26.058 que comprendía la educación secundaria técnica y la educación superior de orientación técnico – profesional. Esta ley estableció un fondo para el financiamiento de la educación técnica y definió un mecanismo específico de gobierno para esta modalidad educativa. En el 2006, la sanción de la Ley Nacional de Educación (N°26.206) cerró el ciclo abierto por la Ley Federal en relación con la implementación de una nueva estructura del sistema educativo, reimplantando la definición de un nivel de educación primaria y un nivel de educación secundaria. La Educación Secundaria quedó definida en 6 ó 5 años según cada jurisdicción lo determine. Se divide en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, a los cuales se le suma 1 año en los casos de ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística. La modalidad de la secundaria orientada se asimila al viejo "Bachiller", con la diferencia que los planes de estudios están organizados por orientaciones según áreas disciplinares, ellas son: 1) Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades; 2) Ciencias Naturales; 3) Economía y Administración; 4) Lenguas; 5) Agro y Ambiente; 6) Comunicación; 7) Informática; 8) Educación Física; 9) Turismo y 10) Arte.

por el desarrollo de la industria. El papel fundamentalmente político de la educación fue funcional a los intereses de la élite gobernante.

Haciendo un breve recuento histórico, en la década del ´70 comienza la expansión del nivel secundario. Los principales beneficiarios fueron los sectores medios quienes comenzaron a crecer en proporción directa a las posibilidades del acceso a la educación (Finkel, 1977). Según Gino Germani (1963), esta "clase" social registra un vertiginoso proceso de movilidad social ascendente por medio de la educación. Numerosos estudios -tanto en registro político (Jauretche, 1967; Sebreli, 1964; Altamirano, 1997) como sociológico (Germani, 1950; Johnson, 1961; Bagú 1950; 1961; CEPAL, 1963; Hoselitz, 1962)- intentaron describir a este sector social definiéndolo a partir de sus caracterizaciones en el vínculo entre las clases medias y la educación. Concluyendo en esa época que fueron tanto los avances logrados en materia de ampliación de la escolarización como la conformación de una relevante clase media los rasgos que distinguieron, por su lógica integradora, al modelo de socialización argentino[5].

A fines de los ´80 y principios de los ´90, se da una nueva incorporación de alumnos que aún quedaban excluidos de la educación media, llegando a los sectores más pobres. La tasa de escolarización secundaria pasa del 59,3% en 1991 al 66% en 2001. Esta incorporación fue conceptualizada por la investigación educativa como "masificación de la enseñanza secundaria", siendo fruto de numerosos análisis (Filmus D. y Miranda A. 1999; Tedesco J.C. y Tenti Fanfani E. 2004; Miranda A., 2007). Algunos de estos estudios postulaban que la incorporación de este grupo de alumnos trajo nuevas demandas y problemas a la escuela (por ejemplo: becas escolares y subsidios alimentarios, comedores escolares, situaciones de mayor violencia, entre otras).

Es decir que, en las últimas décadas se registra un mayor inclusión educativa así como un aumento del nivel educativo de la población en Argentina, en particular entre el grupo de jóvenes, verificándose más años de estudio. Un conjunto de investigaciones han señalado que este aumento significativo del perfil educativo de la población, se produjo también en la fuerza de trabajo (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Groisman F. 2003). En este

[5] Según Gino Germani, la clase media pasa de representar el 10% de la población total en 1869 al 30% en 1914. Según Susana Torrado, esta clase social pasa a conformar el 40% del total de la población en 1947 al casi 50% en 1980 (Torrado, 2003).

sentido, existe consenso en que la transformación más sobresaliente fue el incremento de la población que ha obtenido un certificado del nivel medio de enseñanza, especialmente entre los jóvenes[6].

En el siguiente apartado se analizan los cambios que se dieron en los últimos años en la escuela media en Argentina. El sistema educativo argentino se fue configurando y transformando de una matriz igualadora a una de mayor desigualdad y diferenciación social.

3.5 La escuela media en Argentina: segmentación y fragmentación educativa.

En nuestro país, en tiempos en que las generaciones de los 50 y 60 -la generación de padres de los jóvenes de hoy- asistían a la escuela, la educación posibilitaba un ascenso social sostenido (Germani G. 1972). A partir de 1950, el sistema educativo argentino se expandió aceleradamente en el contexto de un modelo de desarrollo que depositaba grandes esperanzas en el crecimiento económico ilimitado, en la movilidad social que tal crecimiento permitía y en la educación como motor de dicho crecimiento y movilidad. (Braslavsky C. 1986)[7].

Debido a esto, según esta investigadora, los padres de los jóvenes de hoy en día crecieron y se socializaron en hogares sujetos a cambios intensos (Braslavsky C. 1986), entre ellos: a) los desplazamiento de familias enteras o de algunos de sus miembros de zonas rurales a zonas urbanas; b) la creciente incorporación de madres al mundo del trabajo, y c) la expansión de la escolaridad en las nuevas generaciones. Los padres de quienes hoy son jóvenes conseguían su trabajo por vía del título obtenido en la universidad, que posibilitaba una carrera laboral que permitía ascender en la estructura social.

[6] Según el Censo 1970 la población adulta (personas mayores de 30 años) solamente el 8,1% había obtenido el título secundario. En cambio, en el censo 2001 se registro que un 22,2% de este grupo etareo habían completado el nivel medio de enseñanza. Una diferencia entre jóvenes y adultos de más del 20%. Ver Miranda A., Otero A. y Corica A., 2001)

[7] Desde sus inicios, la escuela media ha sido considerada como el segmento del sistema educativo pensado para alumnos de la elite en vías de convertirse en futuros dirigentes políticos. A mediados del siglo XIX, la única modalidad existente era el bachillerato (Bonantini, C. 1996).

Todos estos cambios generaron nuevas realidades. En la década de los ´80, investigaciones llevadas a cabo en Argentina destacaban la organización del sistema educativo en circuitos diferentes, circunstancia que era un reflejo de la cristalización por segmentos educativos. Las distintas escuelas argentinas reclutaban su matrícula en sectores poblacionales diferentes, no solo en base a la ubicación geográfica de cada escuela, sino también en función de una variedad de circunstancias que incluían aspectos institucionales, posibilidades económicas de las familias, patrones culturales, entre otros. (Braslavsky C. 1989).

La cristalización del sistema educativo argentino dio lugar a mejores condiciones educativas[8] únicamente para ciertos sectores. Aunque la población más pobre no experimentó grandes mejores de sus condiciones educativas en comparación con las que sí recibieron los segmentos para la población más rica. La función estamentalizadora no es idéntica a una eventual función reproductora. En esa época, la sociedad argentina era una sociedad dinámica, en donde tenían lugar diversos desplazamientos que implicaban ciertos grados de movilidad, aunque estos grados no pueden interpretarse en los términos clásicos de ascenso o descenso social. Uno de esos desplazamientos se produjo desde las ocupaciones manuales hacia las ocupaciones no manuales. En el contexto de estos desplazamientos, la función estamentalizadora del sistema educativo argentino consistió en darle a los sectores más bajos de la escala social únicamente la posibilidad de acceder a los segmentos más bajos del sistema de educación formal, que a su vez le permitirían acceder a los estamentos más bajos de los reordenamientos sociales. (Braslavsky C. 1989).

El sistema educativo en los ´80 se estructuró en grandes segmentos. A modo de esquema analítico, en un extremo pueden identificarse los sectores que acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal, que les permite acceder a mayores niveles de conocimiento y, por lo tanto, continuar dentro del sistema de educación y a su vez dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente. En el otro extremo están los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal, que los habilita a acceder a

[8] Los principales elementos que ponen de manifiesto la diferenciación del sistema educativo argentino en segmentos son: 1) sus recursos materiales y humanos, 2) el modelo pedagógico o de conducción del aprendizaje y 3) la organización institucional –relación entre los distintos funcionarios, entre otros. Braslavsky C. (1989). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila Editoriales.

menores niveles de conocimiento y que, en consecuencia, les brinda menos posibilidades de continuar dentro del sistema y dentro de los mejores segmentos del siguiente nivel.

Además, los distintos segmentos educativos pueden distinguirse por otros factores que tienen que ver con aspectos familiares. En este sentido, las investigaciones destacaban que en las escuelas se verificaba una fuerte asociación entre el nivel de instrucción de la familia y el tipo de colegio secundario al que se accedía: cuanto más bajo era el nivel ocupacional de la familia, menor era el nivel de exigencia del colegio al que ingresaban los hijos. (Braslavsky C. 1989).

Hasta mitad de la década del ´80, la educación seguía siendo el medio de ascenso social para lograr mejores posiciones sociales y ocupacionales (Braslavsky C. y Filmus D. 1987). El título obtenido tenía relación directa con el trabajo que se podía conseguir, y, en este sentido, el nivel educativo estaba asociado con el nivel socio-económico. Sin embargo, investigaciones realizadas a fin de los ´80 señalan que el sistema educativo argentino estaba segmentado, y que, por lo tanto, el desplazamiento y la movilidad social a través de la educación se estaban perdiendo. Según estos estudios, la certificación ya no garantizaba un buen trabajo sino que simplemente tendía a reforzar la posición social de origen. Esta tendencia se profundizará aún más con las transformaciones que tuvieron lugar en la década de los ´90 y con la crisis de 2001, hasta lograr que la idea de ascenso social a través de la educación termine por desvanecerse.

En continuidad con las investigaciones que se venían desarrollando, en la década de los ´90 nuevos estudios comenzaron a revelar que, en el sistema educativo argentino, no solo se había profundizado esta diferenciación social, sino que, a su vez, se había producido una fragmentación entre los segmentos. Según Tiramonti, en los ´90 el sistema educativo se comienza a organizar alrededor de patrones culturales que no reconocen elementos de continuidad entre unos y otros, haciendo que las escuelas pasen de ser espacios sociales y culturalmente homogéneos a convertirse en un contexto de desigualdad y diversidad. Cada escuela pasa a constituir un fragmento dentro del sistema educativo que selecciona e incorpora un grupo social particular que se organiza alrededor de sus propios patrones culturales. La selección se hace por la participación en diferentes circuitos educativos y el ingreso a los mismos está fuertemente asociado al capital

económico, social y cultural que posee un grupo cada vez más reducido de la población (Tiramonti G. 2001).

3.6 Educación y grupos familiares: ¿qué escuelas eligen?

Investigaciones educativas realizadas posteriores a la crisis del 2001 registraban la preocupación de las familias en la selección de la institución educativa para sus hijos como estrategia individual de sostenimiento social. Como se mencionó en el capítulo 1, en el contexto de mayor fragmentación e individuación (Castel, 1995; Giddens, 1995; Dubet, 2002), las elecciones individuales adquieren mayor importancia en los procesos biográficos de cada persona (Casal J., 2000; Bendit R., 2001). Estudios en el campo educativo se comenzaban a preguntar qué tanto influía las desigualdades sociales en el ámbito educativo. Es así como se vinculaba la segmentación de la oferta educativa con las desigualdades económicas y sociales de los núcleos familiares. En ellos se señalaba que las lógicas de mercado habían comenzando a invadir el sistema educativo junto con los procesos de democratización y masificación de la matricula escolar (Braslavsky, 1985). Para algunos la distribución de los alumnos según el origen socioeconómico tenía que ver con la división entre escuelas públicas y privadas (Narodowsky M., 2002), para otros esa distinción pasaba más por la elección de las familias según sus recursos económicos, culturales y sociales (Filmus, 2001; Kessler, 2002; Veleda, 2003b)

En las entrevistas realizadas a los padres y madres de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias de la muestra se registraron estrategias diferenciales según el sector social de las familias. Entre las familias de los sectores bajos predominaba una especie de “cálculo” sobre las opciones posibles de acuerdo a los establecimientos educativos disponibles. Es decir que, a la hora de tomar la decisión, en las familias de este sector social el factor económico aparece indefectiblemente como determinante en la elección de la escuela. El cálculo que realizan conduce, muchas veces, a excluir de la elección de los establecimientos privados por razones económicas. Sin embargo, algunas de las familias de este grupo social pueden llegar a optar por un establecimiento privado en el caso de las escuelas privadas que reciben subvención estatal del 100% y que, por lo tanto, exigen cuotas bajas u ofrecen becas.

Entre las familias de los sectores bajos en su mayoría optan por escuelas del sector público que se encuentran en las cercanías de sus hogares. La limitación económica impide considerar como opción a las escuelas más alejadas, ya que generan un gasto extra en el traslado: la carencia del dinero necesario para pagar un transporte constituye un condicionante esencial para ciertas familias, que deben elegir entre las escuelas próximas al radio escolar. También la cercanía, para estas familias, brinda un sentimiento de seguridad, particularmente en las zonas más afectadas por la inseguridad y los robos. Los motivos y las razones de la elecciones de estas familias son constatable con investigaciones realizadas sobre la elección de las escuelas (Veleda C., 2003; Veleda C., 2005) donde la cercanía y proximidad a la vivienda es una de las variables importante en la elección de la escuela para sus hijos de estos sectores sociales.

> *"Empezaron el jardín acá. Siguieron en la escuela Nro 6 y vinieron acá. Quedaba cerca de casa"*. (Madre, 53 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Provincia de Buenos Aires)

> *"Somos vecinos de la escuela. Vivimos acá nomás. Era lo mejor por eso, porque los chicos son del barrio"*. (Madre, 50 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Provincia de Buenos Aires)

> *"Yo elegí ésta escuela porque es la escuela del barrio. Y ella me decía "mamá llevame al centro porque yo no quiero acá". Le dije: "no hija, usted tiene que ir al colegio de su barrio y si su colegio es feo usted hágalo grande con todos sus compañeros"*. (Madre, 42 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Neuquén)

> *"siempre nos gustó que estudiaran donde viven, y como es el único secundario, que mejor que sigan estudiando en su propio pueblo"*. (Madre, 43 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén)

> *"Ella vino aquí porque se quedó libre un año en el colegio San Francisco (...) aparte mi hijo mayor terminó la secundaria aquí, mi sobrina, también vinieron al colegio.*

Entonces, la puse acá directamente sin pensar". (Madre, 62 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Salta)

"por razones económicas y cercanía a la casa" (Padre, 44 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

En cambio, en los grupos familiares de los sectores medios priorizan otras cosas, algunas familias eligen por el nivel académico. Esta elección tiene que ver con escuelas públicas de "prestigio". La estrategia que despliegan, en general, son recursos culturales y sociales para conseguir una vacante para sus hijos en esas escuelas públicas "selectivas". Los elementos necesarios para desarrollar esta estrategia están vinculados con la influencia de sus redes sociales: conocidos, relaciones personales, allegadas a las autoridades o docentes de la institución, personajes políticos o conocidos en el partido, familiares que concurren a la escuela, etc., incluso en algunos casos los padres/madres son ex alumnos de la escuela. Por lo tanto, las familias que tienen mayores recursos culturales/sociales tienen más chances de acceder a las fracciones social y escolarmente privilegiadas de la oferta del sector público.

"Está claro que esta es una escuela con mucho prestigio, con mucha historia. Yo diría que se trata del colegio más prestigioso y con más tradición de la ciudad. Pero también, hoy por hoy, es uno de los mejores también. Suma al prestigio el hecho de que tiene una conexión privilegiada con la universidad. Los profesores son profesores de la universidad, y los chicos tienen contacto con la vida universitaria desde muy pronto, lo que considero muy positivo (...) Yo diría que todo en la escuela es positivo. Creo que los profesores son una de las características más rescatables, por su formación, por su trayectoria, por su experiencia en relación con la universidad. Creo que es una de las características distintivas. Luego, la posibilidad de disponer de una conexión fluida con la universidad, con los espacios de la universidad, con los laboratorios, con las bibliotecas. Por otra parte, es un colegio que no presenta situaciones de conflicto, y si vemos cómo es la situación de los jóvenes hoy, eso es una ventaja frente a la mayoría de los colegios secundarios". (Padre, s/d años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

La prioridad del nivel académico también se da entre las familias de los sectores altos pero el abanico de escuelas a elegir está más vinculado con el sector de gestión privado que público. A su vez, pareciera que el nivel académico está vinculado con la adquisición de ciertas habilidades imprescindibles para el acceso exitoso a los empleos de calidad del sector moderno, entre las cuales el inglés ocupa un lugar prioritario (Tiramonti y Ziegler, 2008). El poder adquisitivo de estos sectores sociales los posibilita a invertir un gasto considerable en la educación de sus hijos, optando por escuelas privadas de cuotas altas. Ahora bien, estas estrategias se despliegan en el marco de una crisis de la ilusión meritocrática[9], la cual modificó la relación de las distintas clases sociales con la escuela (Veleda C.; Rivas A. y Mezzadra F.; 2011; Heredia M, 2012). La obtención de una vacante en las escuelas más "caras" o "bilingües" se ha tornado una preocupación central para estas familias. A estas inquietudes se suma el interés menos confesable por la construcción de círculos sociales distinguidos, capital social inestimable para aumentar las oportunidades futuras de inserción profesional (Veleda, 2012).

> *"Yo la elegí en un principio porque sabíamos que tenía un nivel académico completo, y bueno, y una de las pautas fundamentales por la que lo elegimos era el tema del idioma, de la enseñanza del inglés. Nuestra experiencia era que justo habíamos estado en el exterior y la necesidad de un segundo idioma era evidente, inclusive los chicos lo habían vivido, principalmente el que empezaba primer grado cuando regresamos. Es como que lo habían vivido en carne propia la necesidad del idioma. Y aparte, queríamos que fuera como es: que realmente el idioma fuera algo más de la enseñanza, no eso de tener que ir a un instituto. Que fuera algo cotidiano de todos los días, que se fuera incorporando de a poquito"*. (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Provincia de Buenos Aires)

[9] El modelo meritocrático suponía el esfuerzo por el estudio y las recompensas al obtener el certificado educativo. La ausencia o debilidad del principio meritocrático pone en cuestión la legitimidad del acceso a las posiciones más selectas de la estructura social. La eliminación del examen de ingreso a las escuelas nacionales es uno de los ejemplos de esta debilidad. (ver Heredia, M.: "¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual", En Ziegler, Sandra y Victoria, Gessaghi (comps.): La formación de las elites en la Argentina. Nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos, FLACSO Manantiales, 2012.).

"Yo la elegí porque mi asignatura pendiente era el idioma, yo no tuve la posibilidad y a pesar de que fui a profesora particular nunca lo aprendí, lo elegí en primer lugar por el idioma y después fui averiguando vi otros colegios y elegí este también por el prestigio, y fue muy esforzado mandarlos, pero no me arrepiento para nada". (Madre, 52 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad de Buenos Aires)

"…Es un colegio que tiene mucha formación y buen nivel académico, por supuesto mejorable, otra cosa que me gusta y que lo vi, que también me gustó y lo valoré en realidad después, ahora que los chicos son más grandes, es el nivel de inglés, porque yo no sé inglés mi marido tampoco, y los chicos sin querer hablan y escriben inglés sin darse cuenta, porque en realidad no les ha costado nada y es una gran cosa realmente en la vida de hoy, y es como una cosa cotidiana, es decir como aprenden cualquier otra materia, aprendieron inglés y les queda para toda la vida". (Madre, 50 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta)

Otra de las razones que argumentan las familias de los sectores medios en la elección de escuelas publicas y no privadas tienen que ver con la crítica del nivel académico de estas últimas. También suelen criticar la relación mercantil de las escuelas privadas para con sus alumnos y, paralelamente, tienden a valorar la "mezcla social" existente en la escuela pública.

"Para nosotros era muy importante el momento de elegir la escuela. Sabíamos que la educación privada para nosotros no era una opción. Por cuestiones ideológicas, para mí, para nosotros, era importante que fuera una escuela pública. Y por otro lado, por lo que conocemos, sabemos que las secundarias son problemáticas, que tienen muchas dificultades. Por eso nos importaba que fuera a un colegio de la universidad, que sabemos que siendo públicos, tienen otras condiciones, no? El colegio es un modelo en muchas cosas. Sabíamos del prestigio, de un colegio que no tiene grandes problemas de violencia, de conflictos con los chicos, y después confirmamos que los chicos son escuchados, son valorados en el colegio". (Madre, 51 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

"Mirá, yo cuando Julia empezaba 1º grado, que es la mayor, no la quería mandar a una escuela privada porque yo vine a una escuela privada en la cual a veces son medios chabacanos en la escuela privada, no pagás una cuota y sos una cuota, no sos un ser humano, y con mi marido siempre tuvimos la idea de los dos porque él también fue a escuela privada, y bueno, yo más que nada he sufrido esas cosas entonces una escuela, tratamos de buscar una escuela estatal que estuviera a un buen nivel y dentro de la zona la mejor que había en ese momento era ésta". (Madre, 41 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

Por otro lado, dentro de las familias de sectores medios, hay un grupo que optan por escuelas privadas, valoran como particularmente importante el hecho de que la escuela se sitúe en una línea de continuidad con los valores, las prioridades y la idiosincrasia de la familia. En este marco, las familias prestan especial atención a lo que denominan "la formación de la persona en sentido amplio", anteponiéndola a la mera transmisión de contenidos. La "formación integral del chico", puede comprender tanto la contención -el trato personalizado, la atención a las características particulares del chico y el respeto del alumno- como la educación religiosa, o la transmisión de valores, pautas de conducta, modalidades de aprendizaje o propuestas pedagógicas afines al "ethos" familiar.

"Todos habían ido a escuela pública, pero fue un momento de muchos paros y poca contención (…) ella necesitaba otro tipo de formación, justo tenía una amiga en esta escuela (…) me gustaba mucho el proyecto (…) ella salió con una gran preparación". (Madre, 54 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

"Lo elegimos cuando llegamos a Neuquén desde Rosario, por amigos, por amigos que me lo recomendaron (…) Hoy en día el colegio privado te da más tranquilidad, conocés el 80% de los compañeros, la familia (…) con la inseguridad que hay en la calle…" (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

"Yo soy ex alumno. Me interesan los valores que transmite". (Padre, 42 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Neuquén)

"Elegimos el colegio porque Federico, mi marido, estuvo en una época como rector del secundario cuando el colegio empezó y me gustó muchísimo la pedagogía de Schoenstatt, nosotros pertenecemos al movimiento de Schoenstatt y, conocemos bastante de esto y, nos encantó la pedagogía y como el colegio la sigue a la pedagogía del movimiento de Schoenstatt y está asesorado por los padres del movimiento, nos pareció bueno, ese es el motivo principal, y después bueno, la formación era el motivo más importante, y después nos fue gustando la metodología, el nivel, todo lo demás, pero lo más importante era la formación". (Madre, 50 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta)

Frente a lo analizado hasta el momento, se puede confirmar que existen distintas estrategias de elecciones de las escuelas entre los distintos sectores sociales. Esto está en concordancia con investigaciones realizadas sobre la elección escolar (Veleda, 2003; Ziegler, 2003; Del Cueto C., 2005). Por ejemplo en la investigación realizada por Carla Del Cueto, la hipótesis que guio esa investigación fue que las estrategias de reproducción son diferenciadas entre los sectores medios. Esta investigación sólo analizaba las estrategias educativas de las nuevas clases medias ("franjas ganadoras"[10]) donde destacaba que no sólo priorizaban la formación académica, es decir, la acumulación de capital cultural institucionalizado sino también la acumulación de capital social. Así, las aspiraciones sociales se expresaban en el tipo de institución educativa elegida a la vez que implicaban una inversión diferente en términos de acumulación de capital social (Del Cueto C., 2005). En particular, la inversión de capital social se da mayoritariamente entre las familias de los estratos sociales medios y alto y no sólo expresa una inversión en relación con la próxima

10 En su investigación, Carla Del Cueto discute que -en el marco contextual poscrisis de 2001- en las clases medias se produce una fuerte desalarización y un procesos de polarización dentro de los sectores medios, donde un grupo se ve expulsado de ese colectivo, mientras que otros grupos minoritarios encabezan trayectorias de ascenso beneficiados por una mejor articulación con las nuevas estructuras del modelo (Svampa, 2001). En la nueva estratificación se delinean entonces dos franjas: la primera, correspondiente a los "nuevos pobres" (Minujín y Kessler, 1995; Feijóo, M. 1995) o los denominados "perdedores" -integrada, entre otros, por empleados, técnicos y profesionales del ámbito público, ligados a la administración, la educación o la salud; empresarios y comerciantes perjudicados por la apertura de las importaciones y propietarios rurales ligados a las economías regionales-; la segunda, representada por los "ganadores" –constituida por los sectores gerenciales, profesionales, cuadros administrativos del sector privado y comerciantes exitosos- (Svampa, 2001).

generación sino que al mismo tiempo significaba acumulación de capital social de los padres ya que en muchos casos se establecen relaciones entre padres que envían a sus hijos a los mismos colegios (Veleda, 2003; Ziegler, 2003). De alguna manera, a lo que se apuntan las estrategias es a la inclusión en un medio caracterizado por cierta similaridad social (asimilable a un proceso de cierre social[11]), favoreciendo la creación de un sentimiento de pertenencia a un *grupo de status*; en definitiva, un grupo de semejanza.

> *"Es un colegio que da una formación general, (…) es un colegio que contempla valores que son los mismos que hablamos en casa. Entonces, todo ese conjunto que ayuda a formar y que se detienen en la formación -desde preescolar- pequeñas cositas o muchas cositas que hacen a la formación afectiva, moral de los chicos, son, hoy para mí,/ son muy importantes, hoy y desde el momento que elegí este colegio"* (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Neuquén)

> *"La escuela da la posibilidad a los chicos de encontrar un lugar en la escuela, de quedarse, de reunirse acá. La formación, la calidad de los profesores. Me parece que el colegio es un espacio que los chicos aprovechan mucho y no sé si todos los colegios tienen la misma posibilidad"*. (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

Por lo tanto, la calidad de los aprendizajes no pareciera comandar las elecciones educativas. La búsqueda de ciertas condiciones básicas de institucionalidad –como la infraestructura, el tiempo de clase, la claridad de las reglas de convivencia o el compromiso de los docentes-, y el acompañamiento personalizado de los hijos aparecen en primer plano. Resulta importante para

[11] Parkin utiliza este concepto de "cierre social" para identificar a los procesos mediante los cuales los grupos buscan maximizar recompensas restringiendo o monopolizan el acceso a una minoría, a un círculo de elegidos utilizándolo como poder sobre otros. Hay dos tipos de procesos: 1) procesos de "exclusión" que son aquellas estrategias adoptadas por algunos grupos para mantener el control sobre unos determinados recursos, negando o dificultando la entrada a otros; y 2) prácticas de "usurpación" que es la estrategia que los grupos menos privilegiados intentan poner en práctica para acceder a los recursos monopolizados por los primeros. Ambas estrategias están presentes entre los distintos grupos sociales y dentro de cada uno de ellos. Los atributos o elementos que permiten controlar los recursos o limitar el acceso a éstos son, fundamentalmente, la propiedad y la posesión de las cualificaciones y títulos. Ver Parkin, Frank; *"El cierre social"*, en "**Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa**", Espasa Calpe, Madrid, 1984.

los distintos sectores sociales la garantía de un “buen entorno”, que permita asegurar una “socialización resguardada” para sus hijos, y supervisar en conjunto con el resto de los padres las actividades de los niños y la orientación de la escuela (Veleda, 2012). Estas cuestiones se expresan en los siguientes fragmentos de entrevistas, la búsqueda de un sentimiento contenedor, disciplinador y organizador por parte de la escuela.

> *“Mi esposo y yo somos egresados salesianos y cuando el más grande tenía que pasar, o sea, iba a comenzar el 7mo grado (en ese momento comenzaban en 7mo el 3er ciclo), estuvimos averiguando para intentar que pudiera comenzar y hacer lo que antiguamente era la secundaria, en un colegio, de hecho estuvimos en el* (tal)*, un poco para buscar lo que nosotros habíamos vivido en nuestra época, que era un poco ese sentir la escuela como algo propio, que nos parecía en ese momento que el* (colegio tal) *eso faltaba un poquito. Sentir la escuela no solamente que vos vas a la escuela en horario escolar sino que cuando salís de la escuela en horario extraescolar también puedas llegar y compartir un patio para jugar a la pelota, los chicos. Infinidad de cosas que nosotros habíamos vivido en nuestra época. Y nos dimos cuenta de que realmente en el colegio* (tal, religioso) *de acá tampoco lo encontrábamos en esa época eso. De hecho, tuvimos una experiencia si se quiera desagradable porque hablando con la directora nos dijo como que ellos no eran contenedores de chicos para horario extraescolar; un poco ella pensó que nosotros buscábamos depositar, no era eso. Obviamente que no. En ese momento, obviamente dijimos "no", seguimos con este porque estamos muy conformes, lo que buscábamos allá no lo encontrábamos tampoco e íbamos a tener que perder mucho de lo que ya teníamos acá. Así que hablamos en ese momento con la directora que estaba y un poco lo comentamos y quiero que sirvió para que, un poco adaptado a la realidad de esos tiempos, que se pudiera hacer un poquito más de actividades, que no fuera tan estricto de las actividades de la currícula”.* (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Provincia de Buenos Aires)

> *“Yo soy egresado de esta escuela ¿viste? Yo, la formación que tuve acá me pareció una escuela excelente en todos los aspectos, tanto en lo que aprendí, como en la parte*

disciplina es una escuela que, no no hay nada que objetarle ¿viste?" (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

"El colegio le brinda una educación abierta, le brindan la posibilidades disentir, discernir sobre cosas que se plantean, lo hechos que puedan llevar a que el alumno está eh no sé si en contra pero sí en desacuerdo, se habla correctamente, no es que se plantea faltando un respeto sino que directamente se escucha y con este ciclo superior, digamos que a los chicos los habilitan para entrar en una facultad mucho mejor preparados, viste, este ciclo superior donde todas las semanas tiene que estudiando o planteándose que yo tengo que rendir la época eso los favorece muchísimo, en el sentido que ya entran con una gimnasia de estudio (...) no hay deserciones, los que se van es puntualmente por algo pero si que terminan la mayor cantidad que empezó en primer año terminan en quinto año" (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

La preocupación creciente por lo que denominan el "ambiente" de las escuelas como motivación de la elección es un destacable. Con significaciones e implicancias particulares según los grupos de electores definidos, la atención prestada al "ambiente" equivale invariablemente a la evaluación de las cualidades socio-económicas del alumnado: si, en el caso de los sectores bajos, la inquietud por el "ambiente" conduce a evitar las escuelas donde asisten niños de villas de emergencia y en el de los sectores medios a congeniar con familias de perfiles similares al propio para asegurarse ciertas condiciones de aprendizaje y socialización; en el caso de los sectores altos el interés por el "ambiente" se encuentra directamente ligado a la pertenencia a determinada *éltie*.

"Bueno, te diría que parcialmente. En realidad, me interesaba, nos interesaba a mi y a mi mujer, que las chicas tuvieran una buena escuela. Pero la verdad es que la iniciativa fue de ella. Averiguó la inscripción, se preocupó por las fechas, nos tuvo al tanto, la verdad es que estábamos sorprendidos. Pero es cierto que varias compañeritas de ella estaban pensando en venir acá y bueno, hicieron causa común". (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

“Lo elegimos cuando llegamos a Neuquén desde Rosario, por amigos, por amigos que me lo recomendaron (…) Hoy en día el colegio privado te da más tranquilidad, conocés el 80% de los compañeros, la familia (…) con la inseguridad que hay en la calle…” (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

“siempre nos gustó que estudiaran donde viven, y como es el único secundario, que mejor que sigan estudiando en su propio pueblo”. (Madre, 43 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén)

“Yo elegí ésta escuela porque es la escuela del barrio. Y ella me decía "mamá llevame al centro porque yo no quiero acá". Le dije: “no hija, usted tiene que ir al colegio de su barrio y si su colegio es feo usted hágalo grande con todos sus compañeros”. (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén)

A veces esa “socialización resguardada” pasa a ser vista como un “control social” sobre los hijos. La mirada del adulto sobre el joven o la crítica a que ese control no existe son, para algunos grupos familiares, un elemento importante en la elección de la escuela. Como si ese control garantizará una mejor trayectoria escolar.

“me parece que es una institución buena tanto a nivel profesores (…) lo que me gustaría un poco que se controle lo que es la salida del colegio en sí, yo veo muchas veces las chicas o bien ahora sin ir más lejos venía ingresando al colegio y veía que hay chicas que quedan afuera del colegio, no entran a la institución... o sea ese control se tendría que llevar” (Madre, 32 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

“Mira, yo fui, bueno, yo fui, cuando hice el cuarto año de acá, eh, cuarto año en que nosotros hacíamos en esta escuela en el año 79 no servía para continuar la carrera de técnico, era solamente el ciclo básico lo que vos hacías acá, entonces yo en mismo momento cursaba cuarto año acá y cuarto año a la noche en el (otra escuela técnica). *… son dos cosas totalmente distintas. Son dos mundos aparte y bueno esa fue una de las*

cosas que nos llevó con mi señora a tratar de que los chicos ingresaran acá (...) el chico está conmigo, yo sé el horario en que entra, el horario en que se va (...) yo los tengo controlados a los chicos, los chicos están bajo un control, si se van a retirar antes, a mí de la dirección acá me informan, tienen una libreta de comunicaciones que permanentemente se está actualizando. Entonces yo tengo un control sobre los chicos a pesar de que no ha sucedido, no me dan ningún tipo de problema pero, los tenés controlados". (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

"yo veo ahora que tengo mis hijas adolescentes, que es muy diferente. Antes uno tenía un régimen tipo el servicio militar, ahora tiene los chicos mucha libertad y mucha oportunidades. Porque antes por ejemplo si te llevabas una materia si no la rendías en julio te la llevabas, ahora la pueden rendir en julio, la pueden rendir en diciembre, la pueden rendir en enero …o sea, que ha cambiado mucho el sistema educativo.... el que no tiene voluntad de estudiar, no estudia. Y el que tiene voluntad de estudiar pasa el año sin ninguna necesidad de estar haciendo sacrificio (...) Hay muchas situaciones en la escuela de comercio que hay que superar, primero la disciplina. … La disciplina tiene que ir desde el hogar porque si yo a mi hija le digo: cuidá esta silla porque yo el día que me muera queda para vos, mi hija la va a cuidar. Lo mismo pasa con el establecimiento. … Hay que saber enseñarle al alumno, hay que ponerle limites, normas, que muchas veces, los docentes lamentablemente debido a la situación económica. … Porque la profesora por hacer más horas y poder sostener su hogar descuida muchas cosas que antes no se descuidaban. Por ejemplo, antes vos faltaba y la celadora levantaba el teléfono y sí con la señora Castillo: Hoy su hija faltó. Hoy tu hijo falta a la escuela y nadie mueve un dedo. Y vos no sabes si tu hija entró o no entró. Entonces, hoy en día muchas cosas se han descuidado pero es todo debido a lo económico. Todo debido a lo económico". (Madre, 50 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Salta)

"Mi esposo quería vigilarlos de cerca, el más chico quería ir a otra…" (Madre, 56 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

> *"Es industrial, doble jornada. Aprenden lo básico en Tecnología, Carpintería, Mecánica, Electricidad, después se especializan en Electrónica… el nivel es bueno… la disciplina es muy liberada, los chicos no tienen freno, los preceptores están muy limitados, no tienen amonestaciones, no tienen cómo controlarlos".* (Padre, 46 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

En este sentido, y en términos generales, puede decirse que las familias priorizan muy raramente el nivel académico como motivo de elección, pesando más otros elementos a la hora de elegir la escuela para sus hijos. Del mismo modo, por diversas razones, las familias valoran la cercanía del establecimiento –en el caso de los sectores más bajos por la "sociabilidad local" que construyen sus hijos en el barrio, en los sectores medio por la comodidad que esto implica para las madres profesionales en función de las múltiples actividades y desplazamientos de sus hijos-. (Cecilia Veleda, 2003) Esta prioridad revela que la elección de la escuela forma parte de toda otra serie de elecciones, estrategias y modos de sociabilidad propios de los diversos sectores sociales y que por lo tanto no puede ser concebida en forma aislada. Es decir que, existe una heterogeneidad de estrategias en las cuales se combinan distintos elementos. Estos elementos se vinculan con las prioridades y valoraciones de los grupos familiares en cuanto a la educación que desean para sus hijos.

3.6.1 ¿Para qué sirve la escuela secundaria?

Ante la pregunta acerca del rol que los padres esperan que cumpla la escuela, lo que surge ante todo en el discurso de las familias es la necesidad de que aporte una buena base para el futuro. Pero más allá de la opinión generalizada, se detectan diferencias en los discursos de los grupos familiares de los distintos sectores sociales. Las familias de los sectores bajos esperan ante todo que la escuela prepare a sus hijos para la futura inserción laboral. Así, los saberes transmitidos son valorados esencialmente en función de su utilidad, su pertinencia y aplicabilidad posterior en el mundo laboral. No obstante, si bien los padres están perfectamente al tanto de la pérdida de valor de los títulos en el mercado de trabajo y muchos manifiestan un desaliento frente a esta

realidad, no dejan por eso de incitar a sus hijos a completar los estudios secundarios e incluso a continuar los estudios superiores. Al contrario, la preocupación por la inserción laboral responde a las dificultades que estas familias encuentran para solventar los estudios de sus hijos. Es así como, tal como lo señalan ciertos estudios sobre el ingreso a la educación superior, los jóvenes de este estrato económico tienden a combinar los estudios con el desarrollo de una actividad laboral y suelen orientarse con este objetivo preferencialmente hacia los establecimientos de educación terciaria, cuya menor exigencia y carga horaria facilita la armonización del estudio y el trabajo (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Veleda, 2003; Corica, 2010). Aunque para otros padres, la prolongación de los estudios sea ante todo sinónimo de resguardo frente a la calle.

> "*En el momento que él eligió decía por la especialidad, él tiene pensado seguir para bioquímico y como el único antecedente cercano que tengo es seta escuela de química yo le comentaba cómo se trabajaba con el tema de los egresados, que los chicos tenían oportunidad en los laboratorios, trabajaban acá y demás, y bueno, eso le fue gustando y decidió ya hace 2 años antes de pasar a 1º que quería ser técnico químico. Teniendo en cuenta que vivimos en San Justo en este momento y la distancia y los manejos de los tiempos, bueno, caía de maduro que la decisión era venir para acá, eso fue un incentivo más"*. (Madre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires)

> "*Él le gustaba esta escuela y no el Centro Nº 6 por ejemplo. Y siempre le gustó la parte de dibujo y eso, y él solo decidió esa ea ir a esa escuela y yo lo dejé. Para mí era mejor porque la salida laboral era más... tiene más posibilidades que el resto de las escuelas, como la comercial por ejemplo, para un hombre me parecía más una escuela técnica, así que él ahí enseguida se anotó y anduvo bien"*. (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Neuquén)

> "*nosotros fuimos alumnos, yo y mis cinco hermanos fuimos alumnos de la escuela Uriburu y nosotros hemos terminado en la escuela Uriburu, e inmediatamente hemos pasado a la escuela de comercio. La escuela de comercio siempre ha sido una escuela*

muy catalogada. Yo he terminado en la escuela de comercio y el padre de mis hijas ha terminado en la escuela de comercio. Entonces no sé si es por costumbre, o por la línea histórica como uno dice, que las mandé a la escuela de comercio y hoy en día que mis hijas son excelentes alumnas de la escuela de comercio". (Madre, 62 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Salta)

"*Era la única pública con tendencia comercial. La decisión fue de los chicos (…) el papá y yo tuvimos en cuenta de que iba a estar todo el día fuera de casa porque le queda lejos, y en la adolescencia nos pareció que tenía que estar un poco más controlado, estar uno encima para ver las amistades y los problemas que suele haber siempre"*. (Madre, 50 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

"*Yo soy egresado de acá… me gustaba que tenga una base en un colegio industrial eh…salen mucho más completos los chicos que…si bien hay que estar un año más, es un poco mas de sacrificio pero les enseñan cosas que después si no, no las aprenden, por ejemplo a manejarse que se yo con…con herramientas, a conocer cosas que otras personas vos las ves y después están muy limitadas"*. (Madre, 46 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

En cambio, para las familias de los sectores medios y alto, la escuela es el puente para continuar estudios superiores, una vía obligada para aumentar las oportunidades futuras de inserción profesional (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Veleda, 2012).
Es decir que, la educación secundaria para estos sectores sociales sigue estando en relación con la idea que le dio origen y de cómo fue pensada: para la formación de futuros dirigentes y, así, para la distinción y jerarquía social (Dussel, Brito y Núñez, 2007). Albergando las promesas de integración y movilidad social ascendente. (Tedesco, 1986; Tiramonti, 2001).

"Bueno, hay que admitir que los alumnos de la escuela están en una situación privilegiada. Está claro que la gran mayoría asiste a la universidad y que allí tienen trayectorias más exitosas que el resto. Pero también está claro que esa no es la norma,

que no son un ejemplo típico de lo que sucede con todos los jóvenes (...) les ofrece una muy buena formación general, los prepara para el mundo del trabajo tanto como para los estudios. Está claro que por su extracción social, por el mundo en que se mueven, la mayoría de estos chicos van a continuar sus estudios y muy pocos van a tener necesidad de buscar inmediatamente un trabajo. Pero aún así, creo que la escuela les ofrece conocimientos útiles para eso". (Padre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

"Les enseñaron a prepararse para la universidad. Acá la verdad les enseñaron a pensar, acá los 10 no los regalan. Yo me acuerdo que venia a las reuniones de padres y algunos decían profesora mi hijo tiene un seis, y la profesora le decía, está bien señora conmigo sacarse un seis, y yo me quedaba descolocada, entonces a mis hijos decirles estudiá dedicate más que este seis se convierta en un 7 o un 8, y bueno creo que realmente les enseñaron mucho a pensar porque no les costó la Universidad (...) Los prepararon para rendir el examen de la universidad de Cambridge y además tienen pasantías". (Madre, 52 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad de Buenos Aires)

A su vez, para todos los grupos familiares la escuela cobra importancia ante todo como un espacio donde construir un grupo de pertenencia, de contención e identificación. La escuela pasaría a cumplir un rol importante en los procesos de socialización e integración social.

"La escuela le sirve mucho (…) aprende a relacionarse con los compañeros, con los maestros, con toda la sociedad que lo rodea a él". (Madre, 42 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Neuquén)

"le enseña bastante de lo que es en realidad de lo que es la vida yo veo, te digo, profesores que ella me comenta que conversan mucho entre ellos son muy abiertos, siempre tienen alguna anécdota para comentar y entonces entre el curso empiezan a dialogar entre ellos, siempre hay una conversación amena". (Madre, 32 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

"Los ayudan a ser mejores, a salir adelante, a veces lo que uno no puede enseñarle lo aprenden acá, porque a mí a veces me cuesta porque soy del campo, no tengo estudio nada así que, en vez que yo le enseñe a ellos ellos me enseñan a mi". (Madre, 32 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

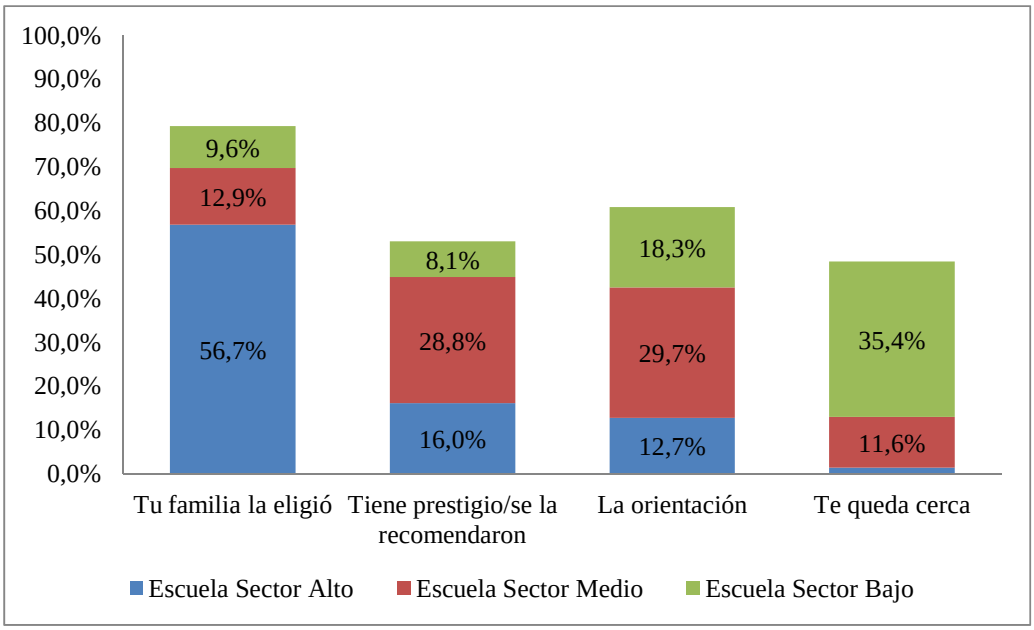
"La escuela los forma para defenderse mejor, te da una formación intelectual". (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires)

"La escuela les da herramientas, el pensamiento lógico, da el lugar de persona (...) les da unas buenas herramientas de convivencia, como para salir al mundo y que no te atropellen así, que te coma el león afuera, les dan herramientas bien a nivel social, no?, digamos, de poder comunicarte con la sociedad, es decir que te vas a enfrentar a una entrevista de trabajo y vas a saber cómo hablar, tienen para mí muy buen nivel de léxico cosa que en otras escuelas no se ve eso, te pueden enfrentar a una conversación no como un par pero es decir teniendo las bases bien firmes". (Madre, 41 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

Las respuestas dadas por los grupos familiares se contrastaron con los datos relevados en la encuesta a estudiantes. En esta encuesta se les pregunto a los jóvenes cuales son las razones por las que vienen a esta escuela, los estudiantes dieron distintas respuestas según el sector social de la escuela a la que asisten. Entre los sectores altos más del 50% menciona que fueron sus familias la que eligieron la escuela, sin ningún otro motivo. Entre este grupo de jóvenes otra razón de elección de la escuela tiene que ver con "el prestigio/recomendación" (16%). Respuestas coincidentes con las de sus grupos familiares donde se destaca que la elección está vinculada al "ethos familiar" y al "prestigio social". Entre los estudiantes de los sectores medios, el mayor porcentaje se da en que la elección de la escuela es por "la orientación" (29,7%), pero también es alto el porcentaje de respuestas que tienen que ver con "el prestigio/recomendación" (28,9%) de la escuela elegida. Como se menciono en párrafos anteriores, los sectores medios presentan distintas estrategias las cuales están fuertemente vinculadas a la acumulación tanto de capital

social como cultural. En cambio, entre los estudiantes de los sectores bajos, la elección de la escuela tiene que ver mayoritariamente con "la cercanía" al hogar (35,4%). La segunda opción, dentro de este grupo de estudiantes, se concentra en que es "la orientación" (18,3%) de la escuela la razón de la elección. Estrategia familiar que puede estar vinculada con la posibilidad de brindarle una rápida salida laboral, que garantice un cierto "ascender" en la escala ocupacional de sus hijos. Por último, se destaca que el 15,5% de los estudiantes de los sectores bajos va a esa escuela porque van sus amigos y hermanos (ver ANEXO CUADRO N°3). Esto tiene que ver con la "sociabilidad local" que construyen los jóvenes en el barrio, el sentido de pertenencia que muchas veces es una motivación de asistir a la escuela como lugar de encuentro.

Gráfico N° 2
Motivo de elección de la escuela según sector social



Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Los datos del Gráfico N°2 coinciden con las investigaciones citadas donde revelaban que la segmentación social está vinculada con una segmentación educativa. Estas observaciones llevan a concebir la desigualdad de oportunidades como la imposibilidad de contar con similares condiciones de elección de la institución escolar (Narodowski, 2002). El comportamiento de las familias frente a la elección de la escuela revela así las diversas formas a través de las cuales las

familias contribuyen a través de sus prácticas cotidianas en la consolidación de la segregación socio-educativa. En efecto, las visibles diferencias entre las modalidades y prioridades de la elección muestran que las posibilidades de acceso a los distintos circuitos educativos, determinantes de toda una serie de oportunidades futuras, se encuentran íntimamente ligadas a los recursos -económicos, culturales y sociales- disponibles.

En síntesis, ya se viene percibiendo en los últimos años una crisis en la escuela secundaria, crisis del sentido y de la función que debería cumplir (Tenti E., 2003; Dussel, 2007). En sus orígenes la escuela secundario se centraba en la formación humanística, científica y enciclopédica (Dussel, 1997). Este rol no es el mismo para todos los sectores sociales, aparentemente según la mirada de los padres/madres sobre para que sirve el colegio secundario, esta función también estaría segmentada por circuitos educativos. Por ejemplo, entre los grupos familiares de los sectores medios y altos aspiran a que la educación básica prepare a sus hijos para el ingreso a la universidad. La inquietud alrededor de las dificultades propias del ingreso al mercado de trabajo también aparecen en este grupo, aunque menos ligada a la cuestión del nivel educativo alcanzado que a la "excelencia" académica y profesional adquirida. De acuerdo con esta visión, la obtención del título universitario no resulta suficiente para conseguir una posición laboral satisfactoria: la "competitividad" requerida se compone entonces de diversas destrezas que van desde la perseverancia y el esfuerzo hasta la posesión de un capital social indicado para conseguir un espacio en los escalafones más altos del ámbito escogido. De hecho, los padres de sectores altos que optan por instituciones privadas de cuotas altas, dejan entrever en sus discursos que una de las motivaciones de la elección del establecimiento es su "prestigio", directamente ligado al tipo de familias que congrega y a los lugares destacados que ocupan sus egresados en la vida empresarial o política nacional.

En cambio, las familias de los sectores bajos optan por sumar los esfuerzos en que sus hijos obtengan el titulo secundario ya que es el requisito mínimo para que puedan obtener/aspirar un trabajo calificado. Muchas de estas familias despliegan estrategias vinculadas a la elección de las modalidades técnicas ya que las consideran un "plus" en la formación para un trabajo.

Cada vez más toma fuerza la idea de que la escuela secundaria pasaría a tener la función principal de contribuir más al procesos de sociabilización y de formación para la vida[12] que a la preparación para un trabajo o para seguir estudios superiores. La escuela secundaria dejo de ser una garantía para la inserción laboral o la continuación de estudios superiores, como sucedía en épocas anteriores.

3.7 En síntesis

Como señalan los clásicos de la sociología, la educación es un proceso de socialización donde la transmisión de valores, creencias, hábitos, formas de ser y pensar es la función fundamental. Se suponía que la escuela tenía que trascender la cotidianeidad de los jóvenes que asistían a las instituciones escolares. Pero, desde la mirada más crítica de las teorías sociológicas, señalaban que la función principal de la escuela era reproducir la estructura jerárquica de la sociedad, legitimando de esta manera las jerarquizas sociales en jerarquizas escolares. Por lo tanto, la herencia social era transformada en mérito escolar y esto en expectativas acordes con las condiciones sociales de existencia.

Las transformaciones acontecidas los últimos años en Argentina, especialmente con la crisis de 2001, no hicieron más que profundizar las jerarquizas sociales. A los cambios y transformaciones se suman los procesos de desigualdad, especialmente durante los años noventa, que no sólo se dan en el plano educativos sino que son resultado de una compleja combinación de factores físicos, económicos, políticos, sociales y subjetivos (Dussel I. 2005).

A fines de los ´90, en las investigaciones se señalaba que la educación estaba dejando de ser un medio de ascenso social para convertirse en un medio para sostener el espacio social de origen (Filmus D. 1997). La expansión de la educación en general, y, en particular, la del nivel secundario, se produjo en un contexto de mayores las desigualdades. La “masificación” de la matrícula del nivel medio constituyo un proceso paradójico: por un lado, se incorporaba a las

[12] Ver Paola Llinas, “Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar: un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas”. Tesis de maestría en Ciencias Sociales (FLACSO – sede Argentina), 2008.

aulas a la población más relegada de la sociedad y, por el otro, no le garantizaba igualdad en lo que se refiere a calidad educativa.

Efectivamente, y según las investigaciones citadas, la existencia de un vínculo entre las desigualdades sociales y la segmentación educativa se hacía evidente. El comportamiento de los grupos familiares frente a la elección de la escuela revela así las diversas formas a través de las cuales las familias contribuyen a través de sus prácticas cotidianas en la consolidación de la segregación socio-educativa.

En base a lo expuesto, y en el marco de la crisis del modelo tradicional de educación, la educación secundaria se vuelve una "obligatoriedad subjetiva" (Braslavsky 1999). El título de nivel medio cada vez influye menos a la hora de buscar trabajo, y nuevos mecanismos de acceso al trabajo tienden a reforzar la reproducción social (Jacinto C. 2006). Por lo tanto, pareciera que la función de la escuela secundaria ha ido cambiando, pasando a tener un rol más vinculado con los procesos de sociabilización que para el trabajo o para continuar estudios superiores.

Frente a los procesos contemporáneos de fragmentación e individuación y des-institucionalización, las decisiones individuales de las personas pasan a un primer plano. En el caso particular de la tesis se analiza como las estrategias de los grupos familiares estaría por sobre las estrategias institucionales de cada escuela. Las familias le dan mayor importancia a la creación de un sentimiento de pertenencia e identificación con un grupo social determinado, priorizan el "buen entorno", el "ambiente" por sobre lo académico. El "resguardo" y el "control social" están más vinculados con el disciplinamiento que con el aprendizaje escolar. La escuela pasaría a cumplir un rol importante en los procesos de socialización e integración social.

Por último, señalar que la imposibilidad de contar con similares condiciones de elección de la institución escolar por parte de las familias da cuenta de una desigualdad de oportunidades. Las heterogéneas estrategias de los grupos familiares según los sectores sociales revelan esta situación. Las diferencias entre las modalidades y prioridades de la elección de la escuela muestran que las posibilidades de acceso a los distintos circuitos educativos, determinantes de

toda una serie de oportunidades futuras, se encuentran íntimamente ligadas a los recursos -económicos, culturales y sociales- disponibles.

CAPITULO 4

LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES

4.1 Introducción

Luego de abordar las teorías sobre el relación educación-sociedad, especialmente las vinculadas con el campo de la sociología, y de describir la situación educativa, en este capítulo se detallan algunos temas relevantes de la sociología del trabajo así como las transformaciones que se fueron dando en el ámbito laboral con la intención de analizar el contexto actual del vinculo educación y trabajo.

Los estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria en análisis se aproximan al egreso y la futura inserción en el mercado de trabajo se presenta con nuevos desafíos. Por eso, y con el objetivo de enmarcar el análisis de los datos relevados, se realiza una descripción del contexto económico y las transformaciones en el ámbito laboral. Entre mediados de los años setenta y los años noventa, en la región se articuló un nuevo modelo económico. En el nuevo modelo económico implementado, el Estado perdió poder de intervención. El cambio en la lógica de regulación de la economía y de la organización del trabajo debilitó la centralidad hegemónica que el salariado ocupaba en la dinámica de los mercados laborales, dando lugar a nuevas situaciones (Portes, Castells y Benton, 1990).

Frente a estas transformaciones y cambios, y con el objetivo de analizar el nuevo contexto de inserción de los jóvenes, en este capítulo se describe la situación económica y laboral, en términos generales y la situación particular en Argentina. Específicamente, se caracteriza el contexto socio-económico del período en análisis 1996-2006. Para los indicadores laborales y educativos, se utilizaron los datos provenientes del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). A partir de estos datos, se trabajó mediante el re-procesamiento de información secundaria elaborada por la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC (modalidad puntual-continua), correspondiente a los primeros semestres de cada uno de los años seleccionados: 1996-2003 EPH- puntual y 2004-2006 EPH- continua.

Además, se realiza una descripción del contexto y evolución de la inserción de los jóvenes en el mercado laboral en Argentina, y se comparan los indicadores laborales de los adultos con el subgrupo de jóvenes de entre 15 y 18 años. Esta breve descripción de la situación laboral de ambos grupos permite realizar un análisis histórico del impacto de los ciclos económicos en la inserción laboral y educativa. También, se indaga en la segmentación laboral y las desigualdades de oportunidades. Para ello, se analizan las 48 entrevistas realizadas a los jóvenes que cursan el ante-último año de la escuela secundaria en las 4 jurisdicciones de abarca la investigación.

Por último, se realiza un resumen de las cuestiones más relevantes de la situación laboral de los jóvenes en Argentina, destacando que se trata de un proceso y no de una inserción directa, sino que el secundario es el comienzo de una trayectoria.

4.2 El tema del trabajo en los clásicos

Así como se describió en el capítulo de Educación, en este apartado se retoman los clásicos de la sociología rescatando las cuestiones vinculadas con el trabajo y que sirven de aporte para el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de la secundaria sobre su futuro laboral. En este sentido, el interés por la cuestión del orden y por el cambio social fue, como ya se señaló en anteriores capítulos, una de las preocupaciones principales de los teóricos clásicos de la sociología, entre ellos Augusto Comte, Karl Marx, George Simmel, Emile Durkheim y Max Weber. Las reflexiones de cada uno de ellos formaron parte de lo que algunos denominaron la prehistoria de la sociología del trabajo[1].

Por su parte, Augusto Comte observaba que la sociedad era esencialmente industrial. A su juicio, el sistema de producción fabril establecía el rasgo característico del nuevo tipo de sociedad que se instauraba rápida y progresivamente para sustituir las sociedades tradicionales, donde la

1 BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología. Medellín: Documento en elaboración, 2001 y en BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. La sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad, postmodernidad y globalización. Medellín: Universidad EAFIT, cuadernos de investigación y docencia. Documento 28, 2005, citado de Paula Andrea Suescún y John Fernando Macías, documento “Formación para el empleo de jóvenes”. 2008.

agricultura era la base productiva. Comte consideraba que el estudio de las relaciones del hombre y la sociedad era el punto central de referencia de las Ciencias Sociales[2].

En este marco surge la idea del hombre como productor de la sociedad en que vive y a la vez resultado de ella, lo cual hace necesario comprender el carácter dialéctico de la sociedad, la simultaneidad e interrelación de los procesos de objetivación social y de socialización para calibrar con precisión las posibilidades de la ciencia y de la intervención humana. Karl Marx y Emile Durkheim desarrollan sus reflexiones sobre la sociedad en medio del auge del capitalismo en Europa, cuyo motor eran la fe en el progreso y el crecimiento al infinito. Ambos pensadores, situados en perspectivas epistemológicas distintas, coinciden en resaltar que el trabajo resulta determinante para comprender el funcionamiento de la sociedad[3]. En "El Capital", Marx estudia el desarrollo de la división del trabajo en la manufactura, relacionándolo con la división del trabajo en la sociedad y el desarrollo de la maquinaria en la gran industria. Sus reflexiones en torno al proceso por el cual el trabajo del obrero era suplantado progresivamente por el perfeccionamiento de las máquinas, era una de las cuestiones destacables en sus análisis. Para Marx, el trabajo es una necesidad natural y eterna para realizar el intercambio material entre el hombre y la naturaleza. El trabajo, es entonces para él, constitutivo de la esencia del hombre: por intermedio de él "se afirma y desenvuelve una libre actividad física e intelectual". (Neffa J., 2003)

Por su parte, Emile Durkheim en "La División del Trabajo Social"[4] sostiene que la división del trabajo da como resultado una mayor inter-dependencia de los seres humanos contribuyendo a relacionarse entre sí, ya que cada uno se dedica a una función dentro del "todo social". Y agrega diciendo: "basta que cada individuo se consagre a una función especial para encontrarse, por la fuerza de las cosas, solidario con los demás" (Durkheim, 1967) Para este autor, la división del trabajo es la base fundamental del orden social.

[2] ARNAUD, Pierre. *Sociología de Comte*. Barcelona: Edicions 62, 1986. 248 p.
[3] MARX, Carlos. *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1982. 249 p. y *El Capital* (3 Vols.), México: Fondo de Cultura Económica FCE, 1975.
[4] DURKHEIM, Emilio, *La División Social del Trabajo*. Barcelona: Akal, 1987. 492 p.

Entre tanto, el sociólogo alemán George Simmel, examina -a la luz de los análisis de la diferenciación social- la división del trabajo y sus consecuencias en la creación de una conciencia social común y de una solidaridad entre los asalariados, que surgen de su relación idéntica con el capital a pesar de sus diversos puestos de trabajo[5].

Cuando Weber publica su obra sobre La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo, entre 1904 y 1905, algunos países europeos y, particularmente Estados Unidos, vivían un intenso proceso de aumento en la producción industrial con base en el incremento de la racionalización productiva y la extensión de los mercados y el desarrollo técnico organizativo. Este proceso que ahora conocemos como la Segunda Revolución Industrial o Revolución Científico-Técnica tuvo como rasgo distintivo, desde el aspecto organizativo, la organización científica del trabajo. Para Weber el capitalismo se basaba en la obligación de trabajar de manera disciplinada, a su vez era considerado como un fin en sí mismo, como una profesión, una vocación, orientada al cumplimiento del deber[6]. Es decir que, "el trabajo constituye el fin mismo de la vida" (Weber, 2003). En las sociedades influenciadas por ese tipo de capitalismo se buscaría de manera incesante obtener más y más dinero, pero evitando todo goce inmoderado. La ganancia ya no es concebida como un medio sino que se ha convertido en el fin mismo de la vida.

Hacia mediados del siglo XX, retomando los aportes que Karl Marx y Max Weber, algunos autores como Georges Friedmann, Alain Touraine y Claude Durand[7] se ocuparon de estudiar la influencia de los cambios tecnológicos y organizativos del trabajo sobre el nivel de formación, la estructura de los grupos de trabajo y la socialización de las ocupaciones. En esta perspectiva tuvieron auge los análisis de la interacción y las actitudes de los trabajadores y de la estructura del grupo en relación a las condiciones técnicas de su lugar de trabajo, resaltándose la estrecha relación entre el sistema de status o prestigio dentro del grupo laboral y las características técnicas del medio empresarial. Se trata de un periodo en que, la calificación profesional y el grado de formación estaban asociados al entorno social de la empresa industrial, en tanto que la cuestión del empleo aparecía vinculada a las actividades internas de las empresas e industrias.

5 SIMMEL, George, El cruce de los círculos sociales en Sociología, 2. Estudios sobre las formas de socialización. Madrid: Alianza, 1986. pp. 425-478.
6 WEBER, Max. Economía y Sociedad. México, DF.: Fondo de Cultura Económica, 1977, vol.1, p. 84.
7 BELTRÁN, Miguel Ángel; CARDONA, Marleny. El Factor trabajo… Op. Cit. p. 8.

Hacia finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta la tendencia marcadamente empírica de los estudios sobre el trabajo entran a una nueva etapa con la aparición de una serie de publicaciones, entre ellas la revista francesa Sociologie du Travail, fundada en 1959, con una orientación socio/histórica que influirá notablemente en la comunidad científica no solo de Europa sino de América Latina[8]. En estos años se comienzan a realizar investigaciones que parten del análisis de lo que la persona hace en el trabajo para intentar inferir desde ahí sus consecuencias[9]. En esta línea de investigaciones, en Estados Unidos, y en sintonía con las políticas de expansión económica, las primeras investigaciones empíricas tuvieron por objeto analizar aquellas dimensiones de la sociedad que podían representar un freno al proceso de desarrollo. Esto se hizo más evidente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando este país empezó a proyectar al resto del mundo su modelo de desarrollo industrial. En este sentido, algunos científicos sociales se alejaron del estudio concreto de la producción industrial y de las relaciones de trabajo, volcándose a los problemas macrosociales del desarrollo, llamando la atención sobre el conjunto de relaciones propias de la economía capitalista y sus reglas de funcionamiento. Se buscó situar a grupos, comunidades y actores en los ejes tradicional/moderno, rural/urbano, agrícola industrial. El enfoque de la modernización tuvo un refuerzo con el aporte del funcionalismo de Talcott Parsons, como teoría abstracta del sistema social en constante adaptación[10]. De otro lado, igualmente importantes serían los trabajos adelantados por Everett Hughes y sus discípulos y por Ralph Bendix; de acuerdo a Juan José Castillo los estudios de estos últimos son innovadores en cuanto parten del trabajo mismo, es decir, del análisis primero de lo que la persona en el trabajo hace, para intentar, desde ahí, inferir o explicar comportamientos o consecuencias[11].

En estas líneas de debate no aparecía todavía el interés por el empleo o la formación, en tanto los contextos de cada una de estas tradiciones no estaban enfrentados a los retos sociales como los del desempleo o las transformaciones del mundo productivo; los contextos sociales y políticos en

[8] BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny, *Op. Cit.* p. 9.
[9] Ver BENDIX, Reinhard. *Trabajo y autoridad en la industria.* Buenos Aires: Eudeba, 1966. 488 p.
[10] PARSONS, Talcott. *La Sociología Norteamericana Contemporánea.* Buenos Aires: Paidós. 1969. 246 p.
11 CASTILLO, Juan José. La sociología del trabajo hoy. La sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma. En: DE LA GARZA, Enrique. (coord). Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo. México: FCE-UAM-COLMEX-FLACSO, 2000, p. 44.

que se desarrollaba la sociología del trabajo no demandaban aún una mirada a problemáticas que todavía no aparecían como tales.

La bibliografía de consulta señala que en América Latina la sociología del trabajo emerge ligada a la perspectiva teórica del desarrollo y, en cierta forma, subordinada a ella; reproduciendo en consecuencia los debates de las sociologías europea y norteamericana[12]. La sociología del trabajo latinoamericana se interesa por el proceso de transición de una sociedad agraria y tradicional a una sociedad urbana e industrial; a través de esta cuestión en la academia se efectúan los primeros estudios sobre la clase trabajadora y sus movimientos, en un intento de combinar una base empírica de explicación con una reflexión teórica y metodológica. La cuestión de la clase obrera derivaba básicamente de un análisis de tipo global, de la naturaleza de la sociedad y particularmente del proceso de transición de lo atrasado a lo moderno. Así, se encuentran estudios de las fábricas, acerca de las actitudes y comportamientos políticos de los trabajadores, su relación con el sindicato, su nivel de conciencia. Otros estudios se dirigen a los sindicatos y su relación con los partidos políticos y el Estado[13].

De este modo, la sociología del trabajo contemporánea ha venido analizando la reestructuración productiva. El declive de la industria estadounidense del automóvil y el surgimiento de sus competidores japoneses, el modelo fordista y taylorista experimentó síntomas de decaimiento en 1973-1975. Con la crisis de la organización industrial a fines de los ´70 dio paso a la incorporación de filosofías de trabajo nuevas en las que predominan conceptos modernos y métodos para aumentar la productividad, controlar y elevar la calidad de los productos, propiciar un mayor involucramiento participativo del trabajo de grupos, y capacitar a la fuerza laboral en el manejo de equipos autómatas de enorme flexibilidad y alta precisión.

[12] Un balance sobre los Estudios del Trabajo en América Latina se ofrece en el artículo de ABRAMO, Laís y MONTERO, Cecilia: *La Sociología del Trabajo en América Latina: paradigmas teóricos y paradigmas productivos*. En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995, pp. 73-96. Así mismo: DOMBOIS, Rainer y PRIES, Ludger, *¿Necesita América Latina su propia Sociología del Trabajo?* En: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo No. 1, año 1. México: Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo A.C., 1995. pp. 97-132

[13] Ver DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo.* México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 20 y ss.

En la década de 1990 se asomaba un nuevo paradigma tecnológico observándose su impacto en la economía mundial. Su expansión comienza en los años ochenta con la tecnología militar y en las altas finanzas; desde finales de esa década se implanta en las fábricas y en el sector servicios; en los noventa, por medio de las autopistas de la información, comienza a penetrar los hogares, generando en ellos nuevos espacios de comunicación. Ahora bien, la tecnología en sí misma no crea ni destruye empleos, tampoco prefigura una determinada organización del trabajo. Sin embargo, también es cierto que las nuevas tecnologías facilitan la transformación profunda de la producción, lo que Castells (1999: 265) denomina "la individualización del trabajo en el proceso de trabajo". Con esto el autor quería decir que: “La nueva organización económica y social basada en las tecnologías de la información apunta a descentralizar las funciones gerenciales, a individualizar el trabajo, a diferenciar los mercados a la medida del cliente, segmentando de esta forma el trabajo y fragmentando las sociedades. Las nuevas tecnologías permiten descentralizar las tareas y, a la vez, coordinarlas en una red interactiva de comunicación en tiempo real, ya sea entre continentes o entre las plantas de un mismo edificio” (Castells M., 1997, p. 656). El surgimiento de métodos de producción ligera junto con prácticas empresariales que consisten en subcontratar, externalizar, deslocalizar la producción, terciarizarla.

En este nuevo escenario, según Manuel Castells[14] el objeto de estudio de la sociología del trabajo se encontraría en la transformación de la cultura de organización y gestión de las empresas, la aparición de la producción flexible y automatizada, la proliferación de pequeñas y medianas empresas, la formación de redes de cooperación. También se comenzaría a prestar mayor atención a la modificación del empleo y del trabajo: la desarticulación de la fábrica y la desagregación del trabajo, es decir mayor flexibilización, creciente subcontratación de tareas, los contratos de trabajo temporales y a tiempo parciales, el autoempleo y el recurso a gestores externos, entre otros. La tendencia a la desaparición del empleo directo en la industria, sustituido por sistemas automatizados y de robots, que modifican radicalmente las fábricas y los procesos de producción y la transformación del perfil del trabajador. Todos estos procesos empezaron a emergen en el contexto del aumento de las tasas de desocupación a nivel mundial.

[14] CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red.* Madrid: Alianza, 1997. 656 p.

Frente a todos estos cambios y procesos, a fines de esa década Jeremy Rifkin postulaba “el fin del trabajo” (Rifkin J., 1996). El supuesto "fin del trabajo" está relacionado directa o indirectamente con otras ideas-fuerza muy popularizadas, como la desaparición de la clase obrera, el agotamiento del sindicalismo, la aparición de nuevos sujetos históricos y, en definitiva, la pérdida de identidad de clase (De la Garza, 1999). En contraste, la información disponible muestra que los trabajadores asalariados siguen constituyendo la mayoría de la fuerza laboral en todos los países, que el trabajo industrial ha decrecido pero no a un nivel que pueda despreciarse su importancia y que, si bien el desempleo es un problema serio, no puede olvidarse que en las dos últimas décadas todos los países avanzados experimentaron una incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo. (Morgenstein S., 2000) Por lo tanto, algunos autores comenzaron a postular que estos cambios no significaban que el trabajo ha perdido su importancia para los individuos, sino que implica que la estructura de la producción y las relaciones económicas actúa de forma diferente en las personas, cambiando el peso en la producción de la identidad, incorporándose nuevos contenidos, una nueva cultura y una nueva manera de trabajar. (Paiva, 2005)

En la última década del siglo XX en este contexto económico, social, cultural y tecnológico, comienza una nueva era donde el tiempo del trabajo se reduce y emergen nuevos tipos de trabajo: por un lado el de la denominada “economía social” independiente de las lógicas del mercado y del Estado, trabajos voluntarios y de débil productividad; y por el otro, dentro de las actividades de servicios denominado “economía del conocimiento”, vinculadas con pequeñas empresas de base tecnológica, fuertemente productivas, compuesta mayormente por profesionales y técnicos altamente calificados.

Por su parte, Claus Offe argumentaba que “la producción de bienes en la contemporaneidad, se genera cada vez más en el margen de las actividades laborales asalariadas formales y contractuales, y existe una suerte de escisión entre el trabajo asalariado y otros tipos de trabajo”. Es decir que, se daba un descentramiento del mundo del trabajo respecto de otras esferas de la vida, señalando el desplazamiento del trabajo hacia el margen de las biografías o itinerarios individuales. La emergencia de una multitud de actividades, auto-productivas, creadoras de

sentido, de lazos entre los seres humanos y totalmente autónomas es una de los destacables (Offe, 1996).

En esta línea de análisis, Habermas agregaba que, en esta nueva fase del desarrollo del capitalismo, “el trabajo ya no es una categoría de explicación dominante de nuestra sociedad”. En este sentido, él sostenía que el trabajo había “perdido su poder persuasivo”, es decir, dejaba de ser el punto de partida para el logro de una vida emancipada (Habermas, 1990). El papel del trabajo en la socialización del ser social, ha sido sustituido por el llamado “mundo de la vida”, lugar donde se encuentran y se hablan y escuchan las personas. Es decir que, el trabajo ya no daba forma y no estructura la sociedad como en las décadas pasadas. El “mundo de la vida” se constituye como el espacio de la interacción, de la inter-subjetividad, en ella se da la actividad social cotidiana. (Neffa J., 2003)

En síntesis, las primeras teorías sociológicas del trabajo privilegiaban la idea del hombre como productor de la sociedad en que vive y a la vez resultado de ella. Con este planteamiento se llega a indicar que todas las reflexiones sobre la sociedad pasan necesariamente por el reconocimiento de la producción y del trabajo, aunque varíen los niveles de importancia que se otorguen. Pero, más allá de lo cambios ocurridos, el trabajo es y sigue siendo un momento importante en la reproducción del sujeto social, lo que cambia es su forma y significado en las biografías de vida.

4.3 El mercado de trabajo de los jóvenes: sus características

Ahora bien, las transformaciones que se dieron en el mercado de trabajo trajeron aparejadas cambios en las oportunidades y posibilidades de inserción laboral. Unos de los cambios fueron las “nuevas formas de empleo y contratación”, alguna de estas formas fueron: contratos de trabajo por tiempo determinado, trabajo momentáneo, trabajo de jornadas parcial, y diferentes formas de “empleos ayudados”. Nuevas formas de inserción laboral que manifestaban el aumento de la precariedad del trabajo. El contrato de trabajo por tiempo indeterminado iba perdiendo su hegemonía (Castel R. 1997; Beck U. 2000; Zygmunt Bauman. 2003).

Estos cambios en el mundo del trabajo se dieron en paralelo a transformaciones culturales que afectaron la socialización de la juventud y el tradicional ciclo de la vida. No solo la temporalidad de la organización social se ve afectada por estos cambios, sino también las regulaciones de los roles, tanto los familiares como los sociales, volviéndose más flexibles y móviles (Castel R. 1997; Casal J. 2000). Las nuevas formas "particulares" de empleo pasaron a asemejarse a formas de contratación propias del siglo XIX, precarizando al trabajador y degradando al estatuto laboral que regía en el mundo desde principios del siglo XX y en la Argentina desde la década del cuarenta. Según Robert Castel, la flexibilidad fue una manera de denominar a esta necesidad de ajuste del trabajador a su tarea (Castel R. 1997).

La precarización del empleo y el desempleo han caracterizado la dinámica actual del mercado laboral. El modelo neoliberal globalizador tenía como instrumentos de racionalización a las pautas de mercado, la competitividad, la sombra de las reestructuraciones industriales con las nuevas tecnologías reemplazando puestos de trabajo, y una forma de producción de base flexible.

En este nuevo contexto, las empresas encuentran gran facilidad para contratar a toda la población –pero, sobre todo, a los jóvenes- para desempeñar tareas de corta duración, por espacio de algunos meses o semanas, y tienen más facilidad aún para despedirlos. La reestructuración del trabajo conlleva una movilidad hecha de alternancias entre actividad e inactividad y de oportunidades provisorias sin ninguna certidumbre sobre el futuro.

El mercado de trabajo de los jóvenes se ha ido transformando en los últimos años. En este sentido, según señalan la mayoría de los analistas, las características de las primeras experiencias laborales tienen cada vez mayor importancia en la inserción laboral posterior. Tomando en cuenta la hipótesis de Fawcett (2002), de que la incertidumbre que caracteriza los mercados de trabajo de la región incide en largos y complicados procesos de inserción laboral, las primeras experiencias juegan un papel clave para los resultados posteriores, así como también son relevantes las diferencias en las experiencias de hombres y mujeres jóvenes.

La literatura que aborda el mercado de trabajo juvenil destaca la alta rotación entre puestos de trabajo en algunos jóvenes, en la medida en que tienen una mayor propensión a experimentar

hasta encontrar el empleo que consideran más adecuado para su desarrollo personal y laboral. Otra de las características destacables es el hecho de que los jóvenes, al poseer mayor nivel educativo, tienen expectativas ocupacionales que se ubican muy por encima de lo que el mercado les ofrece. El acceso a la educación secundaria de las nuevas generaciones entrega expectativas y aspiraciones que los lleva a menospreciar los empleos de obreros y operarios y a valorar aquellas otras ocupaciones de cuello y corbata. Los jóvenes prefieren incluso la alternativa de ser trabajador por cuenta propia, a pesar de vivir en un mundo que padece crisis y reestructuraciones productivas constantes, porque les permite tener horarios flexibles, trabajar en función de los ingresos que necesitan y, en algunas ocasiones, incluso ganar más que el salario mínimo pagado en el sector formal (Schkolnik M. 2005; Jacinto C. 2009).

La precariedad es la forma de inserción laboral más común entre los jóvenes: la mayoría de los trabajos que consiguen los jóvenes son precarios. En sus búsquedas iniciales, los jóvenes viven esa inserción precaria como un espacio de aprendizaje, como un tiempo que deben tomarse (Nicole-Drancourt Ch. 1994). Pero, al contrario de lo que suele pensarse sobre estos tipos de trabajos, esa precariedad resulta un tránsito hacia la estabilización para algunos jóvenes, mientras que para otros puede transformarse en una condición permanente de relación con el mercado de trabajo (Nicole-Drancourt Ch. 2000). Es decir que esta precariedad que caracteriza las primeras experiencias laborales de los jóvenes son de distinta calidad, y en muchos casos no constituyen experiencias acumulables para una futura inserción laboral más estable.

Como ya se señaló, las características del mercado laboral actual pueden impulsar a los jóvenes a emprender trabajos atípicos e innovadores. Algunas investigaciones muestran cómo jóvenes de sectores medios optan por cierto tipo de trabajos flexibles e inestables, pero que les resultan motivadores. Son los llamados “trabajos independientes de segunda generación”. Por ejemplo, en el campo de la informática, estos trabajos son frecuentemente desempeñados por jóvenes de alta calificación que eligen esa inserción, obteniendo gratificaciones tanto monetarias como simbólicas (Girardo M. 2003). Muchos trabajos informales, por ejemplo, en el terreno de la gestión y/o expresión cultural, son altamente valorados por los jóvenes (Perez Islas J.A. y Urteaga M. 2001). Pero, como también se dijo, esta suerte de empleos no es para todos los jóvenes.

Es en este sentido que autores como Bauman señalan que “la ética del trabajo” fue desplazada por una “estética del consumo” que premia la intensidad y la diversidad de las experiencias, incluido el ámbito laboral, buscando gratificaciones inmediatas (monetarias y vivenciales), novedosas y flexibles (Perez Islas J.A. y Urteaga M. 2001). Inclusive muchos jóvenes rechazan algunos empleos que son discontinuos o insignificantes, porque no aportan para la proyección de un futuro mejor o simplemente no les es de su interés.

Por otra parte, los procesos de desindustrialización y la expansión de la economía de servicios han generado una mayor heterogeneidad de oportunidades laborales para los jóvenes de distintos grupos sociales. En este sentido, el cambio tecnológico abre mayores expectativas para el trabajo de los jóvenes. La adaptación de las nuevas generaciones a las nuevas tecnologías de la información es una ventaja y favorece el empleo juvenil. La reestructuración sectorial y los cambios tecnológicos constituyen un beneficio a la hora de buscar trabajo.

El empleo juvenil se concentra, entonces, en algunas ramas de actividad que, por sus características, favorece la participación de los jóvenes en el mercado laboral. Durante los años noventa crecieron fuertemente los empleos para jóvenes en la rama de comercio, restaurantes y hoteles (Weller J. 2003) (Weller 2001). Estos sectores requieren, principalmente, mano de obra de nivel educativo intermedio, y esto facilita una mayor inserción laboral de las mujeres, sobre todo de mujeres jóvenes. Además, requiere otras habilidades como creatividad, capacidad de aprender de forma continua e independientemente, manejo de información etc., en lugar del manejo repetido y poco variado de instrumentos y procesos (Schkolnik M. 2005) (Schkolnik, 2003).

Ball, por su parte, señala que, en los territorios donde se desarrolló una economía de servicios, se da una mayor expansión de empleos propiamente juveniles: DJs, bares, peluquerías de moda, ciber-cafes, etc. (algunos autores los llaman “trabajos estéticos”). En base a ello se presenta una nueva segmentación laboral, un segmento de empleos que concentra a la clase media y alta y que está estrechamente relacionado con las finanzas y con las compañías globales (Ball S. 2004). En estos nuevos mercados, el desempeño laboral se asocia una serie de elementos individuales, tales

como la capacidad de comunicación, la seguridad emocional, la apariencia física y la estética, que no forman parte de los currículum educativos y que representan un nuevo estilo laboral propio del capitalismo contemporáneo. Pero el rendimiento laboral también se vincula a un capital social, cultural y educacional que delimita determinado tipo de oportunidades, asociadas al posicionamiento dentro de la estructura socioeconómica. Al respecto, Biggart menciona, por ejemplo, que las trayectorias no lineales y los riesgos de desocupación son más extendidos entre los jóvenes que pertenecen a aquellos grupos desaventajados en términos de recursos económicos y educativos que entre los jóvenes pertenecientes a grupos con mayores recursos (Biggart A Furlong A y Cartmel F. 2008).

Los cambios recientes en el mercado de trabajo reestructuran los segmentos y redefinen los nichos para los jóvenes. Algunos estudios señalan que estos "nuevos espacios" valoran la experiencia laboral y ya no privilegian unilateralmente a la educación formal, sino que buscan candidatos capaces de combinar un nivel educativo "práctico" con la adquisición de nuevas habilidades *on the job,* que les auguran una perspectiva laboral exitosa (Jacinto C. 2006).

Otros estudios revelaron que factores como la percepción de mejores oportunidades o el desaliento prevalecen a la hora de tomar la decisión de participar o no en el mercado de trabajo. En algunos casos tienen expectativas de encontrar mejores empleos y transitan con mayor fluidez entre la búsqueda de empleo y el estudio. Por el contrario, los jóvenes en condiciones de extrema pobreza, con bajos niveles educacionales, aceptan cualquier empleo disponible o pasan a ser inactivos por la dificultad de conseguir un trabajo (Schkolnik M. 2005).

A estos factores hay que agregar las diferencias de género. Entre las mujeres jóvenes generalmente se registran indicadores más desfavorables que entre los hombres de la misma edad. Sin embargo, también aquí conviene diferenciar entre algunos grupos específicos que sufren condiciones muy difíciles y otros –principalmente las jóvenes de alto nivel educativo– que logran una inserción laboral más favorable. Dentro del grupo de jóvenes con bajo nivel educativo, son las mujeres quienes tienen mayores obstáculos para acceder al mercado de trabajo; a los varones, en cambio, les resulta más fácil en términos relativos, pero al igual que ellas quedan atrapados en sectores de baja productividad. Al mismo tiempo, y muy probablemente

como consecuencia de todo esto, aun cuando hayan logrado acumular experiencia, rara vez los jóvenes de estos segmentos lleguen a percibir buenos salarios a lo largo de su vida laboral.

En definitiva, los jóvenes se ven enfrentados a un mundo en el que los empleos se tornan cada día menos estables, cada vez de más corta duración y más flexibles en cuanto al lugar y jornada de trabajo. El modelo de contratos permanentes en una misma empresa, en un mismo puesto de trabajo, está desapareciendo. Ni los oficios aprendidos en el trabajo, ni los títulos profesionales aseguran mayor empleabilidad, sino que se requieren de otras habilidades (Weller J. 2005). En este sentido, la cuestión pasa porque la escuela permita no sólo adquirir conocimientos, sino que esos conocimientos sirvan también para seguir aprendiendo. Lograr mayores niveles de escolaridad es condición necesaria pero no suficiente para una exitosa inserción laboral. La inserción laboral no puede considerarse como un problema común entre los jóvenes, sino como una variedad de problemas específicos.

4.4 El contexto económico de la cohorte de jóvenes en estudio en Argentina

Antes del siglo XX las preocupaciones económicas de la sociedad no incluían los problemas de desocupación. Pero durante las últimas décadas varios estudios (Altimir y Beccaria, 1999; Neffa, Panigo y Pérez, 1999; Beccaria, 2002; Beccaria y Maurizio, 2005) describieron el aumento de la pobreza y la desigualdad en la Argentina. Años de elevadas tasas de desocupación, informalidad laboral y deterioro económico evidenciaron el incremento de las brechas de desigualdad. Periodos de estancamiento productivo, de crisis inflacionarias y fiscales, cambios institucionales y políticos, enmarcan un nuevo escenario social. De esta manera se implementaron políticas de ajuste y/o reformas estructurales (pautas conocidas como “Consenso de Washington”[15]) que conformaron una nueva dinámica económicas, social y laboral. (Salvia A, Gomas G., Gutiérrez Ageitos P., Quartulli D., Stefani F., 2008)

15 El *Consenso de Washington* fue formulado originalmente en noviembre de 1989, como documento de trabajo para una conferencia organizada por el Institute for International Economics, cuyo documento presentaba una lista de diez políticas pensadas para los países de América Latina. Estas fueron: disciplina fiscal, ajuste del gasto público, reforma impositiva, liberalización de las tasas de interés, una tasa de cambio competitiva, liberalización del comercio internacional, liberalización de la entrada de inversiones extranjeras directas, privatización, desregulación, y derechos de propiedad.

Frente a estas reformas y cambios acontecidos en las últimas décadas, le siguieron periodos de fluctuaciones que iban desde crecimiento económico a etapa de recesión y crisis. A modo de resumir los periodos en análisis, se realiza una breve caracterización destacando los grandes momentos: periodo de convertibilidad (1996-2002) y post-convertibilidad (2003-2006).

En los inicios del periodo de convertibilidad fueron de crecimiento económico. En esta etapa, el crecimiento del empleo fue particularmente elevado en ramas como la educación, la salud y el gobierno, en donde el Estado tiene una fuerte presencia. Por otro lado, el sector comercial se vio influenciado por la instalación de grandes empresas (súper o hipermercados). La ocupación total creció de manera satisfactoria a lo largo de estos tres años, aunque siguió desmejorando la calidad de los puestos laborales (Becaria L A Maurizio R (edit). 2005). Gran parte de los empleos generados durante la expansión de estos años fueron precarios e inestables; tan sólo un tercio del conjunto de las nuevas ocupaciones correspondieron a puestos de trabajo asalariados registrados (Beccaria L A. 2001). Crecieron de manera significativa el uso de los contratos a tiempo determinado, muchos de los cuales fueron establecidos en la Ley de Empleo de 1991[16]. Los ingresos continuaron cayendo o permanecieron estancados a lo largo de buena parte de este ciclo de expansión, incluso en periodos de fuerte aumento del empleo, como lo fue el año 1997. La mayor disminución se dio en el sector industrial, porque sus precios y su productividad fueron los que se habían comportado más favorablemente. En síntesis, en esta etapa de recuperación se produce un crecimiento importante de la economía, pero acompañado de un aumento de la precariedad laboral y sin mejoras en los ingresos.

La crisis económica desatada a fines del 2001 agudizó la recesión, haciendo que el empleo sufriera una nueva y fuerte reducción del 4% en 2002. La presencia de un elevado desempleo coincidió, en este caso, con un rápido y profundo deterioro de los ingresos de los ocupados (Beccaria L. 2002). El gobierno puso en marcha medidas tendientes a reducir el desequilibrio de las cuentas públicas, para posibilitar la reactivación económica. Sin embargo, los esfuerzos realizados por el gobierno no fueron efectivos para revertir la situación de recesión, acentuándose la fuga de capitales. Para atenuar la salida de divisas, se limitó la extracción de depósitos

[16] Esta ley instauró nuevos tipos de contratos laborales, como, por ejemplo, el "período de prueba", que propiciaron un incremento de puestos de trabajos no registrados.

bancarios, acción que se conoció como “corralito”[17]. En mayo del 2002, la tasa de desocupación alcanzó al 22,1% de la población activa, siendo la más alta de los periodos en estudio. Quizás el aspecto más novedoso de esta etapa de crisis es que, por primera vez en dos décadas, las tasas de desocupación masculina superaron a las de desocupación femenina (Cortés R. 2003). Los niveles de empleo disminuyeron en todas las ramas de actividad durante la primera parte del 2002, siendo más pronunciada en el comercio y la construcción. La devaluación del peso y el incremento de los precios impactaron negativamente en los ingresos reales de los trabajadores, porque las remuneraciones no fueron ajustadas a esta nueva situación. En síntesis, en este periodo de recesión se acentuaron los problemas de financiamiento y crecimiento económico, que motivaron el abandono del plan de convertibilidad. En esta etapa disminuyeron las tasas de actividad y empleo y las de desocupación aumentaron en un 2%. Las tasas de desocupación alcanzaron los valores más altos de la historia de nuestro país. El poder adquisitivo de los ingresos y, al mismo tiempo, hubo un fuerte incremento de los precios debido a la devaluación del peso.

Posterior al 2002 comienza la etapa post-convertibilidad que fue un periodo de crecimiento económico. El nivel de actividad económica alcanzó un crecimiento del 9% durante este período. La recuperación económica, que se inició a los pocos meses de la salida del régimen de tipo de cambio fijo, no sólo fue intensa sino que también tuvo efectos significativos en el mercado de trabajo. La tasa de actividad y la tasa de empleo crecieron casi un 2%. Hubo una importante disminución de las tasas de desocupación, aunque, en el caso de las mujeres, la tasa permaneció en el orden de los dos dígitos. El importante crecimiento económico, que durante cuatro años se verificó a un ritmo anual de casi 9%, permitió morigerar los principales problemas laborales y sociales de 2002, en particular el desempleo y el subempleo. En cuanto a las ramas de actividad, el crecimiento del empleo alcanzó a todos los sectores, pero resultó particularmente intenso en el caso de la construcción. También fue muy dinámica el crecimiento de la ocupación en la industria, los servicios personales, la intermediación financiera y los servicios a las empresas

[17] En este contexto, el presidente renuncia a fines de 2001, y de esta manera se profundiza la crisis no sólo económica sino también política. El nuevo presidente provisional dura solamente una semana en el cargo. Declara el default de la deuda pública e implementa la devaluación del peso, es decir que deja de existir la fijación del tipo de cambio uno a uno. Con esta medida se incrementa la relación peso/dólar.

(Becaria L A Maurizio R (edit). 2005). En síntesis, en la etapa de post-convertibilidad fue una etapa de crecimiento económico. La tasa de actividad aumentó y la desocupación disminuyó notablemente, permitiendo los ingresos de los hogares recuperaran poder adquisitivo.

4.4.1 La performance laboral de jóvenes y adultos en Argentina

Habiendo realizado una breve caracterización de las etapas de los ciclos económicos que atravesó el país en el periodo 1996-2006, a continuación se analizan datos sobre el comportamiento laboral de los jóvenes, comparándolo con el de los adultos en Argentina con el objetivo de verificar si los ciclos económicos influyen en la inserción laboral. Para ello, se analizan datos de tasa de actividad, empleo, desocupación y asistencia de la EPH de todo el país distinguiendo, por un lado, al grupo de jóvenes de 15 a 18 años, y por el otro, al grupo de adultos que tiene más de 30 años. En ambos grupos se tomó en cuenta la población activa.

Como tendencias generales, podemos advertir que en el primer periodo de convertibilidad (1996-2002), los adultos aumentaron la tasa de actividad y empleo, y disminuyó entre ellos la tasa de desocupación. Durante la etapa de recesión y crisis económica (2001-2003), las tasas de empleo y actividad de este grupo de edad se mantuvieron constantes, con una leve disminución en 2002, para luego incrementarse casi un 10% en el último período de crecimiento y recuperación económica. La tasa de desocupación disminuyó a lo largo del período, con un pico de aumento en 2002, y luego en la etapa de post-convertibilidad la desocupación siguió cayendo hasta el 2006. Por lo tanto, en los últimos 10 años no se observan grandes diferencias entre los distintos períodos, ya que las tasas de actividad y de empleo aumentaron mientras que la tasa de desocupación disminuyó. En cuanto a las diferencias de género, se observa la misma tendencia tanto en hombre como en mujeres, aunque entre estas últimas los indicadores laborales mejoraron en mayor medida. Las tasas de actividad y empleo se incrementaron en 10 puntos porcentuales entre 2002-2006, mientras que, entre los hombres, este aumento fue sólo del orden del 2%. De todas formas, las tasas de desocupación siguen siendo mayores entre las mujeres que entre los hombres.

Cuadro Nº 9
Indicadores laborales de los adultos (mayores de 30 años)
Total país

	EPH puntual								EPH continua		
	1996	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Tasa de actividad	56,7	58,3	**60,3**	61,8	61,4	61,5	60,0	61,8	64,2	64,4	**66,1**
Tasa de empleo	48,4	50,6	53,8	54,2	53,9	53,0	49,2	54,6	57,4	58,3	**60,5**
Tasa de desocupación	14,6	13,2	10,7	12,3	12,2	13,9	18,0	11,8	10,6	9,6	**8,5**
Población femenina											
Tasa de actividad	39,9	41,8	43,8	**46,2**	45,6	45,4	**44,0**	47,4	**51,4**	50,5	**53,3**
Tasa de empleo	33,4	35,1	38,6	39,9	39,5	39,1	37,4	42,8	45,4	44,8	47,8
Tasa de desocupación	16,2	16,0	11,7	13,5	13,4	13,7	14,9	9,6	11,6	11,2	10,2
Población masculina											
Tasa de actividad	76,7	78,1	80,1	**80,8**	80,1	81,0	**79,1**	79,4	**79,6**	81,1	**81,2**
Tasa de empleo	66,4	69,2	72,1	71,5	71,0	69,7	63,2	68,8	71,7	74,4	75,4
Tasa de desocupación	13,5	11,3	10,0	11,5	11,3	13,9	19,9	13,2	9,8	8,2	7,0

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta permanente de hogares, INDEC.

En este contexto, las tendencias en el mercado de trabajo de los jóvenes son distintas a las que se dan entre los adultos. Si se observa en el cuadro Nº 10, se puede señalar que, en los periodos recesivos (1999-2000) y de crisis (2001-2003), las tasas de actividad de los jóvenes de 15 a 18 años disminuyen mientras que las tasas de escolaridad aumentan significativamente. Por el contrario, en los períodos de crecimiento (1996-1998) y recuperación económica (2004-2006) el comportamiento es exactamente el inverso: las tasas de actividad se incrementan al tiempo que las tasas de escolaridad disminuyen. Consecuentemente, la tasa de escolaridad alcanzó su pico precisamente durante la etapa de crisis, trepando al 84% en el año 2002. Durante el periodo de post-convertibilidad, estas tasas disminuyeron al 80%, y se mantuvieron constantes hasta el 2006.

Las características propias de la relación entre escolaridad y desempeño económico evidencian nuevas facetas del vínculo entre educación y economía. En este sentido, las tendencias observadas parecen confirmar que, en virtud del apoyo social que el sistema educativo brindó durante la crisis, la asistencia escolar adquirió el carácter de "refugio" entre los jóvenes ante la escasez de alternativas ocupacionales. Por otro lado, los indicadores laborales permiten observar que la actividad económica de los jóvenes aumentó en la etapa posterior a la convertibilidad pero sin llegar a alcanzar los valores del período de 1996-1998. Al respecto, puede argumentarse que la tendencia hacia la mayor participación escolar es una tendencia que se sostuvo a pesar del nuevo auge económico que sucedió a crisis. En el nuevo escenario conviven, por un lado, la

tendencia de los jóvenes a permanecer más tiempo en las aulas, y, por el otro, la vulnerabilidad de ciertos grupos que, ante la mayor oferta laboral, tienden a abandonar la escolarización.

Cuadro Nº 10
Indicadores laborales y educativos de los jóvenes 15 a 18 años
Total país

	EPH puntual								EPH continua		
	1996	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Tasa de actividad	26,4	**28,3**	23,6	20,3	19,2	16,1	**12,9**	14,8	24,3	20,7	21,2
Tasa de empleo	15,1	**15,6**	14,9	12,9	11,5	9,4	**6,1**	6,6	12,9	12,5	13,4
Tasa de desocupación	42,9	44,8	37,6	**36,2**	40,3	41,6	52,6	**55,0**	47	39,7	36,4
Tasa de asistencia	**64,6**	69,5	72,9	78,5	80,7	81,8	**84**	82,9	80,9	80,7	80,3
Mujer											
Tasa de actividad	18,9	20,8	18,0	15,6	14,9	11,8	11,8	8,4	21,2	16,3	17,0
Tasa de empleo	9,7	9,9	10,2	9,4	8,3	6,1	6,1	**3,9**	9,4	8,7	10,7
Tasa de desocupación	48,8	52,3	43,4	39,8	44,2	48,3	48,3	54,4	55,4	46,4	37,2
Tasa de asistencia	65,6	72,1	77,1	82,1	82,6	**83,2**	**83,2**	82,1	81,3	82,3	**80,9**
Hombre											
Tasa de actividad	33,5	**34,5**	28,8	24,6	23,2	20,1	20,1	17,5	27,7	25,3	24,8
Tasa de empleo	20,2	20,4	18,9	16,3	14,4	12,4	12,4	8,5	16,6	16,4	15,9
Tasa de desocupación	39,7	41,0	34,2	34,0	38,0	38,0	38,0	51,7	39,8	35,3	35,9
Tasa de asistencia	63,7	67,4	69,1	75,1	79,0	80,6	80,6	83,7	80,3	79,0	**79,8**

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta permanente de hogares, INDEC.

Los datos demuestran de manera contundente que los jóvenes fueron uno de los grupos poblacionales más afectados por las fluctuaciones económicas vividas en estos últimos 10 años. En ese sentido, si consideramos el género, podemos ver que las tendencias se mantienen pero existen algunas diferencias significativas. En el caso de las jóvenes, la tasa de escolaridad aumentó más que entre los jóvenes, confirmando así la tendencia hacia la feminización de la matricula escolar que se viene registrando tanto en nuestro país como en otros países de la región latinoamericana (Miranda A y A Otero 2007). En el caso de los varones, la tasa de actividad es mayor que la de las mujeres, aunque la tasa de desocupación de ambos se asimila en el año 2006.

En síntesis, a lo largo de los períodos en estudio, el comportamiento en el mercado de trabajo de los adultos y jóvenes es diferente. Esto se debe al impacto diferencial que tiene los ciclos económicos entre los distintos grupos de edad que integran la población activa. En el caso de los adultos, las variaciones son menos significativas en los intervalos entre etapas de crecimiento económico y recesión/crisis. La menor variación en el comportamiento laboral puede estar

relacionada con el hecho de que los adultos son trabajadores “principales”, es decir responsables últimos del mantenimiento de sus hogares, Y por esa razón no pueden retirarse de la actividad laboral incluso frente a la caída de los salarios (Appelbaum H. 1983).

Los periodos de crisis y recesión económica tienen, en cambio, mayor impacto entre los jóvenes. Por un lado, forman parte de la “fuerza de trabajo secundaria”. En la medida en que no sean jefes de familia, su responsabilidad frente a la manutención del hogar es menor, lo que les permite abandonar la actividad económica sin comprometer tanto la supervivencia familiar (Thurow L. 1983). Por otro lado, este comportamiento se relaciona también con el hecho de que son ellos los que sufren en mayor medida las restricciones provocadas por las crisis económicas en el mercado laboral. Justamente, diversas investigaciones han señalado que quienes recién ingresan al mercado laboral son los que padecen en mayor medida los despidos y quienes tienen más dificultades para acceder al empleo.

4.4.2 Actividades juveniles: el grupo de jóvenes de entre 15 y 18 años

A su vez, y en virtud de las transformaciones sociales en las actividades juveniles, para profundizar en el análisis de la participación escolar y laboral de los jóvenes que tienen la edad teórica de estar asistiendo a la escuela secundaria (entre 15 y 18 años) se analizan fuentes secundarias. Se realizaron distintos procesamientos con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC del total de los aglomerados retomando los períodos definidos anteriormente, se distinguieron cuatro categorías en función de la escolaridad, estas son: 1) sólo estudia, 2) estudia y trabaja, 3) sólo trabaja y 4) no estudia ni trabaja.

Entre los jóvenes que tienen entre 15 y 18 años de edad, se observa una tendencia hacia la escolaridad como actividad principal a lo largo de todo el período (ver Cuadro N°11). No obstante, como se ha podido verificar en el apartado anterior, el comportamiento de este segmento de jóvenes se ve muy afectado por los ciclos económicos. En efecto, en el ciclo expansivo 1996-1998, 6 de cada 10 jóvenes se dedicaban sólo a estudiar. En cambio, en la etapa recesiva este valor se incrementa, aumentando esa proporción a más de 7 de cada diez en 2000, y

alcanzando a 8 de cada 10 en 2003. Posteriormente, en la etapa de recuperación vuelve a descender, y se ubica en el 70%. En el caso de los jóvenes que combinan el estudio y el trabajo se verifica un comportamiento estable hasta el año 2000, representando casi el 5% del total de este sub-grupo etario. En el periodo recesivo fundamentalmente por la falta de trabajo la participación disminuye por debajo del 3%. En el último período, sin embargo, se registra un crecimiento en torno al 7%, es decir que el porcentaje de combinación es mayor a la etapa expansiva de 1996-1998.

Cuadro Nº 11
Actividades de los jóvenes 15 a 18 años -Total país

	EPH puntual								EPH continua		
	1996	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Estudia*	61,6%	64,9%	68,6%	73,8%	76,1%	79,0%	81,6%	79,8%	73,8%	74,1%	73,6%
Estudia y trabaja	3,0%	4,7%	4,4%	4,7%	4,7%	2,8%	2,4%	3,1%	**7,1%**	**6,5%**	**6,7%**
Trabaja	**12,1%**	10,9%	10,4%	8,2%	6,8%	6,7%	**3,7%**	**3,5%**	5,8%	6,0%	6,7%
No estudia ni trabaja**	**23,3%**	**19,6%**	**16,7%**	**13,4%**	**12,4%**	**11,5%**	**12,3%**	**13,5%**	**13,3%**	**13,3%**	**13,0%**

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta permanente de hogares, INDEC.
*: En la categoría "estudia" se sumaron los valores de los jóvenes que "estudian y buscan trabajo".
**: En la categoría "no estudia ni trabaja" se sumaron los valores de los jóvenes que son "inactivos y no estudian" y los que son "desocupados y no estudian".

El grupo de jóvenes considerado de mayor riesgo -los que no estudian ni trabajan- ha ido disminuyendo a lo largo del periodo independientemente de los ciclos económicos, en 1996 este grupo representaba el 23% reduciéndose al 13% en el 2006. En la dinámica de este grupo se observa un comportamiento diferencial según los ciclos económicos: el grupo de vulnerabilidad en las etapas recesivas y de crisis la escuela funciona como un lugar de refugio a la exclusión. En cambio en la nueva etapa de crecimiento económico, post-convertibilidad -2004-2006- la disminución del grupo de vulnerabilidad estaría más vinculado a los que estudian y trabajan o sólo trabajan. Por otra parte, se puede considerar a los jóvenes que solo trabajan también como un grupo de vulnerabilidad, ya que la tendencia en este sub-grupo etareo (de 15 a 18 años) es permanecer en la escuela y disminuir su participación en el mercado de trabajo, siendo cada vez

más difícil de desarrollar carreras laborales a temprana edad (Jacinto C. 2004). Es decir que, cada vez son más necesarias las credenciales educativas para tener una estrategia exitosa en el mercado laboral (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001). Así este grupo va disminuyendo su peso a lo largo del periodo con una mayor caída en las etapas de crisis por las pocas oportunidades de empleo. En el último periodo expansivo vuelve a tener un aumento que, sin embargo, se ubica por debajo del periodo expansivo anterior.

Ahora bien, frente a este panorama sobre las distintas actividades que se registraron entre los jóvenes menores en el periodo 1996-2006, en la presente tesis doctoral sólo se realizará un análisis en profundidad sobre el vínculo educación-trabajo en el grupo de jóvenes estudiantes que asisten a la escuela secundaria. Es decir que, los jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad y/o de riesgo no es el objeto de estudio, pero sí vale mencionar y recordar que no todos los jóvenes que tienen estas edades están en una misma situación social.

4.5 Segmentación laboral y desigualdad de oportunidades

Los cambios producidos en el mercado de trabajo impactaron especialmente en la inserción laboral de los jóvenes. La falta de alternativas laborales para los adolescentes y jóvenes, situación que empeora más aún en las etapas de recesión y crisis económica, se convirtió en una de las razones de su mayor permanencia en el sistema educativo (Filmus D. 1997; Miranda A Otero A Corica A y Zelarayan J. 2008; Miranda A y Corica A. 2008). Mientras que, a principios de los años setenta, era frecuente que quienes abandonaban la escuela secundaria se integraran al mercado de trabajo, a principios de este nuevo siglo la posibilidad de obtener un empleo formal casi se ha desvanecido entre los jóvenes de este grupo de edad, y hoy en día solo existen oportunidades de empleos precarios en el sector informal o, por el contrario, la opción de prolongar el paso por la educación formal. (Miranda A. 2007)

En este sentido, un conjunto de estudios muestran que la obtención del certificado de egreso de la escuela media es cada vez más necesario para el acceso al trabajo y, en particular, para el ingreso a empleos de calidad o que pertenecen al sector moderno de la economía (Filmus D Kaplan C

Miranda A y Moragues M. 2001)[18]. Con el estrechamiento de las oportunidades laborales, en particular en empleos de buena calidad, se produce una notable paradoja: al mismo tiempo que la escuela media aumenta su importancia para el acceso al trabajo se torna, sin embargo, cada vez más insuficiente para asegurar a todos sus egresados la posibilidad de empleo en los segmentos de calidad. Algunos estudios señalan que esto trae aparejado consecuencias vinculadas con las expectativas de la población. En efecto, disminuirían los incentivos para la obtención del certificado del nivel medio y, por lo tanto, quedarían en la escuela secundaria sólo aquellos grupos que, posteriormente, tuvieran posibilidades de acceder a los estudios superiores y culminarlos (Filmus D. 2000; Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001).

Asimismo, la participación en el mercado de trabajo de los jóvenes depende de su contexto socio-económico. En estudios realizados (Salvia A. y Tuñon, I., 2003; Miranda A., 2007; Perez P., 2008 y 2009; Corica A., 2010), se destaca el hecho de que su inserción laboral está significativamente influenciada por los ciclos económicos y por las efectivas oportunidades de empleo disponibles. En el modelo post-convertibilidad, las tendencias parecen indicar que, entre los jóvenes, el ajuste del mercado de trabajo ya no se da por el incremento de la desocupación -como se daba en el modelo económico anterior a la crisis del 2001 (modelo de convertibilidad)-, sino que se expresa en la precariedad laboral, afectando en mayor proporción a los grupos de menor nivel educativo (Miranda A y Corica A. 2008).

Frente a estas transformaciones y cambios, se hace necesario analizar el impacto que ha tenido la nueva configuración del mercado de trabajo en las posibilidades ocupacionales de quienes

[18] Los jóvenes estudiantes de nuestro estudio coinciden con las investigaciones citadas sobre los elementos problemáticos que dificultan la inserción laboral. Las exigencias en los requisitos han aumentado, el titulo secundario no alcanza para conseguir un buen trabajo, y, por lo tanto, es necesario seguir estudios terciarios o universitarios, certificación que va a dar más oportunidades laborales. Los entrevistados dicen: "A: *... si hoy en día no tenés una educación secundaria, y terciaria importante es difícil encontrar un buen trabajo...*Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *A:* (el título secundario) *es muy importante porque por ejemplo jóvenes que hoy en día no tiene título secundario tiene menos posibilidades de conseguir trabajo que otro que lo tiene. Aunque hoy en día también es difícil para conseguir trabajo teniendo el título secundario pero ayuda bastante en comparación a aquellos que no lo tienen.* (Varón, 21 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén). A: *claro. por ahí está bueno estudiar y si estudias tenés que seguir una carrera terciaria, te especializás más. es como que tenés más valor si tenés la universidad y no el secundario, que el secundario sólo, eso es como que te da más puntaje, que se yo.* (Mujer, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Técnico, Sector Social Bajo, Neuquén).

egresan de la escuela media. En esta línea se indaga acerca de las posibilidades laborales futuras que imaginan para sí los jóvenes egresados de la escuela media. Uno de los supuestos es que las reformas educativas y las nuevas configuraciones en el ámbito laboral pueden estar influyendo en estas perspectivas a futuro. Otro supuesto es que, en el actual contexto socio-económico, aspectos como el geográfico y el familiar cobran preponderancia en el desarrollo de itinerarios futuros de la inserción de los jóvenes estudiantes.

En base a lo expuesto en este apartado y considerando los datos cualitativos relevados en el trabajo de campo, se profundiza en el análisis de los elementos que estructuran las elecciones y expectativas sobre el futuro de los jóvenes desde su mirada. Se utilizan las entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes del ante-último año de las escuelas secundarias de la muestra, se analiza la visión de los jóvenes estudiantes sobre su contexto y situación social respecto a la inserción laboral y educativa. En este sentido, se describen las percepciones que tienen los jóvenes estudiantes sobre las condiciones socio-económicas, o sea las condiciones objetivas, y sobre las expectativas futura, o sea sobre las esperanza subjetivas (Bourdieu P. 2006).

En los relatos de los jóvenes estudiantes, lo primero que destacan son las diferencias sociales y económicas que hacen a la distinción en las oportunidades futuras. Los estudiantes mencionan que los jóvenes de bajos recursos no van a tener las mismas posibilidades que los de los sectores medios y altos. Los jóvenes de los estratos medios y altos tienen otras condiciones, por ejemplo la posibilidad de que sus padres carguen con los gastos y mantenimiento de los años de estudios universitarios. Es claro entonces, como mencionan los estudiantes, que los que tienen más chances de progresar son los jóvenes que están en mejor posición económica.

Ahora bien, más allá de estas distinciones pareciera ser que, según los datos analizados por Pablo Pérez, muchos jóvenes sólo ingresan al mercado de trabajo cuando se les presenta una oportunidad laboral. (Pérez P., 2010) A su vez, las bajas perspectivas de obtener un empleo son centrales en su decisión de prolongar su permanencia en la escuela es una respuesta “adaptativa” de los jóvenes a sus dificultades de inserción en un mercado de trabajo que se vuelve más selectivo.

El valor del título es desigual en términos tanto de protección contra el desempleo como en lo que respecta a la calidad de los empleos (Salvia A y I Tuñon. 2003) (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Perez P., 2009). Los jóvenes pobres que logran terminar la escuela secundaria no siempre alcanzan a mejorar su inserción laboral (Perez P., 2008). Entre las razones de esta diferenciación, está el papel del capital social y de las redes familiares en el acceso a buenos empleos (Jacinto C. 1996).

Esto coincide con los relatos de los jóvenes estudiantes que identifican sus vínculos sociales como el medio principal por el cual consiguen sus primeros trabajos (Jacinto C. 1996). Estos vínculos sociales son el elemento por excelencia de reproducción de las desigualdades sociales. Relaciones que están vinculadas con los grupos sociales afines a su ámbito socio-económico. Como mencionamos anteriormente, el papel del capital social y cultural de origen es un factor que influye en la inserción social futura de los jóvenes.

> ***E - …¿para vos quiénes son los jóvenes que tienen más oportunidades de conseguir un trabajo?***
>
> *"A: … Tal vez no va a tener la misma posibilidad una persona que está en una clase baja, que no tiene recursos, alguien que está en una clase media que ponele que puede aguantar los gastos que implica, ir, volver de un trabajo"*. (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Provincia de Buenos Aires).
>
> *"A: No todos tienen las mismas oportunidades, porque las oportunidades no te las da solo el colegio, porque tiene mucho que ver con los padres, o con algún familiar o alguien conocido…"* (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad de Buenos Aires).
>
> *"L - Y los jóvenes con más recursos... siempre, porque... en todos lados hay acomodo (…) Si. Contactos, y todo eso... Por ahí ... por ejemplo, hijos que tienen padres que trabajan en empresas ya de por sí pueden conseguir un trabajo. Los mismos padres los recomiendan o, si es un padre que es un jefe lo contrata al hijo, y así consigue un*

trabajo". (Varón, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén).

Entre la distinción por sector social desde lo económico y las posibilidades que visualizan como posibles existe un margen en el que los jóvenes de los sectores bajos son los más perjudicados. Estudios que se han venido realizando en los últimos 10 años mostraron que el itinerario laboral de los jóvenes en situación de pobreza son recorridos con escasos grado de libertad (Jacinto C. 1991; Mekler V. 1991; Gallart M.A Moreno M. Cerruti M. y Suarez A. 1992; Macri M y Van Kemenade S. 1993; Moreno M Suárez A y Binstock G. 1994; Jacinto C. 1995). La inserción temprana en ocupaciones precarias, inestables y poco calificadas está en relación con una identidad que se construye sobre la base de otra serie de precariedades: pertenecer a barrios marginales y viviendas precarias.

Otro factor que suma a desventajas en los jóvenes estudiantes de sectores bajos es que el contexto situacional, social y económico en el que viven los conducen a circuitos ocupacionales marginales: las diferencias de capital cultural (manejo de determinados códigos lingüísticos, por ejemplo) y de capital social (redes sociales de las que pueden provenir un empleo o una clientela) es lo que puede favorecer el ingreso a otros segmentos del mercado de empleo (Jacinto C. 1993). Varias investigaciones mencionan que cuando más restringida es la red de relaciones sociales, menores son las oportunidades del joven, especialmente en contextos desfavorables.

En los relatos de los estudiantes de los sectores bajos surge que "ser hijos de", "tener tal apellido" genera situaciones de desigualdad que no tiene que ver con una desigualdad de conocimiento, por lo que expresan estos jóvenes, sino de diferencias legitimadas por el contexto situacional. En definitiva, injusticias que resaltan la desigualdad de oportunidades por el sólo hecho de ser y/o vivir en ciertos contextos sociales y geográficos. Es decir, que la desigualdad está presente en lo cotidiano de los jóvenes.

"E: ¿Y crees que los jóvenes que vienen de familias con dinero tienen más posibilidades para conseguir un trabajo?¿Por qué? A: si, por el apellido. Muchas veces pasa por el apellido. Lo mismo que las facultades. Un chico que tiene la familia que

estudio en la facultad de abogacía o de medicina y son Pedro tanto,…pesa. Pesa más que venga Cacho "Cualquiera", si tienen que optar por uno de los dos lo van a elegir a Pedro". (Mujer, 18 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Provincia de Buenos Aires).

Como se menciono, los jóvenes señalan en sus relatos desigualdades que tiene que ver con desigualdades sociales y económicas. Pero también desigualdades legitimadas que obstaculizan la posibilidad de un cambio de situación. Algunos estudiantes de los sectores bajos mencionan que el trabajo "uno se lo tiene que ganar por sus capacidades y no por acomodo". Esta mirada de los estudiantes se complementa con la mirada del esfuerzo para conseguir trabajo, ese esfuerzo que condiciona el futuro y que depende de su red social –en muchos casos por falta de esta- que ya cuentan con desventaja en relación con los otros jóvenes. También los jóvenes de los sectores medios expresan que con el esfuerzo se puede. Pero es un esfuerzo vinculado con la mirada rememorando el ascenso social de las generaciones de sus padres, que a través del esfuerzo del estudio se podía "ser alguien en la vida". Hoy en día ¿este esfuerzo vale la pena?, es lo que se preguntan mucho de estos estudiantes, especialmente los jóvenes de los sectores bajos[19].

"A: …los que tengan realmente ganas de estudiar o de hacer algo (…) es individual, sí, yo creo que sí, o sea, depende de los factores externos también". (Mujer, 16 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires).

"A: Aquellos que (…) apuestan a estudiar, a tratar de ser alguien y o sea no bajan los brazos enseguida… Depende de cada uno … hay personas de muy escasos recursos que de jóvenes la pelearon, trataron de estudiar, trataron de crecer y en el día de mañana tienen algo gracias al esfuerzo que ellos hicieron sin importar los bajos recursos que

[19] *A: el tema del estudio, por hoy si hiciste el secundario, tenés más posibilidades de conseguir trabajo. pero también está la otra, que hay muchísimos chicos que terminaron el secundario y no tienen trabajo. por ejemplo yo tengo mi cuñada que terminó el secundario y está cuidando chicos porque ha presentado el currículum en todos lados y nunca la llaman, porque hay poco trabajo, poca demanda. entonces por ahí te ponés a pensar y decís "estudiar tanto ¿para qué?". entonces es medio contradictorio.* (Mujer, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Técnico, Sector Social Bajo, Neuquén).

ellos tuvieron". (Varón, 21 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén).

En este nuevo contexto, de desigualdad y de incertidumbre, en donde la escuela no garantiza para todos el acceso a trabajos de calidad, la familia estaría ocupando un lugar fundamental respecto a las posibilidades futuras. Los jóvenes estudiantes destacan que la familia es su referente y el sostén de su futuro. La escuela no deja de tener el valor de abrir las puertas a un futuro mejor pero en ciertos contextos y situaciones sociales este peso es más relativo. Los padres, familiares y conocidos son la fuente principal de acceso a un trabajo.

En este marco, en los estudiantes aparece un discurso individual e individualista del futuro. Las posibilidades laborales están condicionadas por aspectos personales de cada individuo. Los jóvenes tienen una mirada subjetiva que hacen a la diferenciación en su visión de futuro. Muchos jóvenes estudiantes señalan que "depende de las expectativas que tenga la persona". Estos aspectos más vinculados con lo individual, con la personalidad de cada uno, es destacado por todos los jóvenes, independiente del sector social de la escuela a la que asisten. Muchas veces este aspecto individual está vinculado con las ganas que tenga cada uno en estudiar o hacer algo. En este sentido, las posibilidades que otorga el contexto económica, social y cultural queda enmarcado en lo personal e individual (Jacinto C. 2004).

"A: … los que tengan realmente ganas de estudiar o de hacer algo. (…) es individual, sí, yo creo que sí, o sea, depende de los factores externos también, si no hay trabajo obviamente no va a poder conseguir pero también de la predisposición que tenga uno, hacia qué quiero llegar eso también influye". (Mujer, 16 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires).

A esto se suma las cualidades personales que hacen a las ventajas o desventajas en la inserción laboral. Estas cualidades las vinculan con "personas que sepan hablar, que sepan desenvolverse", personas que tengan "buena presencia", que estén "bien vestidos". Las personas tímidas van a tener más dificultades, por ejemplo, a estas personas, mencionan los estudiantes, "les cuesta aprender". En cambio, las personas más "activas, independientes, prácticas al trabajar", que son

las que tienen más personalidad –según describen los estudiantes-, van a tener más facilidades para conseguir trabajo.

Respecto a los circuitos o segmentos educativos, indagamos sobre las posibilidades que tienen sus compañeros de curso. En esta dirección, aparecen diferentes caminos posibles según la escuela a la que asistan. Es decir, según el segmento educativo no todos los jóvenes estudiantes tendrán las mismas posibilidades y según la escuela no todos los compañeros podrán lograr las expectativas que tengan.

Las oportunidades según el sector social de la escuela a la que asisten se visualizan diferentes. Los estudiantes identifican en sus relatos quienes de sus compañeros van a tener más posibilidades y/o oportunidades laborales futuras. En el caso de los estudiantes de las escuelas de sectores altos, todos sus compañeros son los que van a tener oportunidades, es más no se cuestiona quienes, sino que hacen referencia a lo que les gustaría hacer, por ejemplo dicen: "depende lo que aspire cada uno: si uno aspira a la política o a lo económico". La distinción pasa por la elección de la disciplina o ámbito en donde les gustaría insertarse y no en si van a poder o no tener oportunidades laborales futuras. Por otro lado, los jóvenes estudiantes de las escuelas de los sectores medios, refieren en primer lugar a los que quieran progresar. La diferencia entre sus compañeros es más individual, es decir tiene que ver más con el esfuerzo y lo personal que con cuestiones estructurales y económicas. Aunque en algunos casos, surge lo económico condicionando –de cierta manera- el camino a recorrer para obtener mejores oportunidades futuras.

> *"E: ¿Y entre tus compañeros creés que hay alguno que tenga posibilidad de conseguir algún trabajo diferente a vos? A: Y eso depende a lo que aspira cada uno. Si uno aspira a la política, a lo económico. (…)Depende de lo que quiere cada uno, o sea, la expectativa que tenga la persona"*. (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Provincia de Buenos Aires).

En cambio, en los estudiantes de los sectores bajos las oportunidades futuras sólo son para algunos de sus compañeros. Los jóvenes que asisten a las escuelas de sectores bajos señalan que

los compañeros que tienen más posibilidades en el futuro son sólo los abanderados, los escoltas, o sea solo los que son muy buenos alumnos. Y también están “los hijos de”, los que tienen “apellido”. El resto no tiene futuro. Esta situación la viven como injusta y desanima el esfuerzo de continuar estudios superiores. Esto parece reflejar una “ilusión frustrante” en el que la educación no es suficiente para ellos sino sólo para “los elegidos” (Bourdieu P. y Passeron JC. 2004).

> *“E: por ejemplo de tus compañeros…¿cuáles de tus compañeros te parece que van a tener más posibilidades de conseguir trabajo en un futuro? A: …los que están ahora, los que son los mejores, son…los escoltas y el abanderado. ellos van a seguir si… si se ponen en mente lo que quieren hacer y si reciben alguna ayuda de los padres porque sólo ahora no, muchos dicen: sí se puede estudiar, trabajar a la misma vez pero… es mucho”*. (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Salta).

Por lo tanto, las oportunidades entre los compañeros de las distintas escuelas es diferente según el circuito educativo al que asisten. Es decir, entre los estudiantes de sectores altos, todos sus compañeros de escuela van a tener oportunidades de trabajar. Para los estudiantes de sectores medios los que tienen más chance son los que van a seguir estudios superiores, los que obtengan un título universitario y para los jóvenes de los sectores bajos las oportunidades futuras de conseguir un bueno trabajo es sólo para unos pocos, es sólo para “los mejores de la escuela” (el abanderado y los escoltas). El resto, el que no estudie es el que “no le interese nada”, es el que “va a quedar en el camino”. La visión de los jóvenes de los sectores bajos da cuenta de la desintegración y fragmentación tanto del sistema social como del educativo. La referencia a caer en conductas de riesgo (drogadicción, delincuencia, suicidio, entre otros) hace palpable no sólo la devaluación de las credenciales sino la crisis social que se vivía en ese momento.

> *“E:…¿que pensás vos acerca del futuro? ¿Cómo ves el futuro? A: … hoy en día lo que se ve mucho que hay muchos chicos que aumentan la delincuencia, muchos chicos que entran en la drogadicción y que se está generando poco la conciencia de la*

responsabilidad de los jóvenes más que nada…" (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén).

"E: cómo ves el futuro de los chicos de tu barrio?, más en particular. A: Ya está, hay algunos que ya no tienen futuro, yo no les veo futuro, hay un montón que se drogan, que roban... yo personalmente, para mí no tienen futuro, ya lo perdieron y hay un montón que escuchás que se suicidaron o que los mataron o que entró en cana". (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires).

Como señala Kessler, la deserción escolar erosiona el entramado vincular de los jóvenes, debilitando su integración e interdependencia, y además reduce las oportunidades de empleabilidad futura así como las posibilidades de construcción de un proyecto personal (Kessler G., 2004). Entre los estudiantes de sectores bajos aparece esta idea de la valoración de la escuela como herramienta para la vida. Como dice Auyero (1993), para muchos jóvenes de los sectores populares la escuela pasa a tener un valor más allá de la credencial educativa, para ellos la escuela les enseña a que no sean engañados. Es una dimensión más ligada a que la escuela les permite resistir a las adversidades de su entorno que la idea de la escuela como ascenso social. Pero también la escuela es considerada como un espacio de incorporación del capital cultural que les resultaría difícil adquirir por fuera de la escuela o por lo menos las posibilidades son más reducidas (Auyero J. 1993). Es por eso que en la visión de estos jóvenes, la valoración de la escuela sigue presente. No aparece en sus discursos otro camino alternativo de socialización y formación que no sea la escuela.

La visión local de las posibilidades concretas de conseguir trabajo también fue señalada por los estudiantes. En los relatos, los jóvenes de los sectores sociales altos y medios del interior del país, como son las provincias de Neuquén y Salta, piensan en migrar de sus provincias para seguir estudios superiores ya que consideran que en sus localidades no hay alternativas de educación de prestigio. Además, consideran que tampoco tienen muchas oportunidades laborales y que conseguir trabajo se hace más difícil que en otros lugares.

> *"A: Eh… por una parte sí porque es según el lugar donde estés viviendo y por otra parte no porque bueno yo sé que en Neuquén es muy difícil conseguir trabajo porque eh… hay mucha demanda, o sea hay muchas personas que necesitan trabajo y hay poco trabajo…"* (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén).

Sin embargo, para otros jóvenes que en general son de las escuelas de los sectores bajos, si la provincia tiene un desarrollo local y regional importante esto puede potenciar las posibilidades de trabajo. En el caso de una localidad del interior de la provincia de Salta y de Neuquén, muchos de los jóvenes estudiantes que cursan en escuelas orientadas al turismo piensan su salida laboral en estos ámbitos (local y regional). En este sentido, el mercado laboral local abre posibilidades efectivas de inserción laboral para estos jóvenes.

> *"E: ¿Pensás estudiar? R: En realidad bien pensado así con exactitud no tengo qué quiero ser pero me gusta mucho lo que tiene que ver con el turismo, siempre quise, era sí tener un restaurant grande eh… ser chef, no, sí, así trabajar con el turismo en cachi o en otro lugar pero que tenga el mismo turismo que Cachi, no creo que otro lugar sea lo mismo, viste, pero Cachi sí es adecuado para poner no sé un ejemplo ¿no? un restaurant, un hotel, que se yo"*. (Varón, 16 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Salta).

Se destaca la variable geográfica en la mirada de las oportunidades futuras. Las posibilidades que puede ofrecer lo local como oportunidades concretas de inserción laboral para los jóvenes. Una de las claves, entonces, está en desarrollar las economías regionales y locales y potenciar las escuelas secundarias en esta vinculación.

En cuanto a la distinción de género, en los relatos de los estudiantes aparece esta cuestión de que los varones tienen más posibilidades de conseguir trabajo que las mujeres. Una distinción que tiene que ver con los trabajos disponibles en el mercado de trabajo. Como señala Jelin, desde la perspectiva de la oferta de empleo persiste una fuerte segmentación ocupacional entre géneros. Mientras los hombres participan en todo tipo de sector económico, las mujeres urbanas se

concentran en los servicios y el comercio, y dentro de ellos desempeñan tareas "típicamente femeninas", es decir aquellas definidas socialmente como extensión de las labores domesticas: para las mujeres de los sectores bajos, el servicio domestico en otras casas, limpieza y lavado/planchado de ropa, costura, cuidado de niños, ancianos y enfermos; para las mujeres de sectores medios, secretariado, docencia (tareas de cuidado y atención personalizada de terceros). Además, frente a situaciones de dificultad económica (a menudo ocasionadas por el desempleo del "sostén de hogar"), hay mujeres casadas de clase media que no trabajaban y que comienzan a ofrecer una extensión de su tareas doméstica para el mercado (comidas especializadas, artesanías, etc.) (Jelin E. 2000). En cambio, los hombres se insertan en ocupaciones como ingeniero, arquitecto y abogados, directivos y gerentes en el sector público y privado, mecánicos, electricistas, carpinteros y albañiles son típicamente masculinos.

Ahora bien, ¿esta segmentación persiste aún en los jóvenes? Pareciera ser que si, en los relatos de los estudiantes sigue persistiendo esta distinción de género. Las posibles salidas laborales que se imaginan –a corto plazo- es: secretaria/ayudante contable, docente o maestra particular, empleada doméstica, en las mujeres jóvenes, y profesor de educación física/entrenador, albañil, técnico (mecánico, químico, electromecánico, etc.), delivery (reparto a domicilio) –entre los varones jóvenes[20].

> ***E: ¿Quiénes tienen más posibilidades?***
> *"A: …los hombres tienen mayor posibilidad de trabajar… Hay trabajos que es así, donde sí o sí tiene que ser hombre, hay trabajos que son buenos trabajos y gana mejor todo porque son hombres…."* (Mujer, 15 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta).
>
> *"A: Los hombres (…) Porque en los trabajos de lo que yo me estoy refiriendo se necesita mucha, mucha resistencia, o sea resistencia es una forma de decir, ganas,*

[20] *E: ¿Y cuáles son los trabajos? S: Y acá como decía moza y trabajo doméstico, niñera y esteeee limpieza y eso* (Mujer, 16 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Salta). *R: ehh… por ejemplo te puedo decir de albañilería, si, no te ponen revocando la pared sino entrando y sacando escombros, subiendo tablones de un lado a otro, después si entrás en una empresa (…) supermercado, te mandan al depósito* (como repositor) (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Salta).

fuerza, por ahí hay malas condiciones que una mujer por ahí no las soporta o las soportaría pero poco". (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén).

Cómo se menciona en el apartado anterior, la distinción de género también pasa por la dedicación exclusiva a los estudios, entre las mujeres jóvenes, y la dedicación a ambas actividades (estudiar y trabajar) entre los varones jóvenes. A pesar de que las tasas de actividades de las mujeres, inclusive la de las jóvenes, se han ido incrementando a lo largo de los últimos 10 años.

En síntesis, los jóvenes mencionan condicionantes que influyen en las perspectivas sobre su futuro laboral, entre ellos se identificaron los siguientes: 1) económico-sociales y familiares; 2) educativos; 3) geográficos y 4) subjetivos e individuales (gustos e intereses). Ahora bien, en los relatos de los jóvenes también señalan el peso diferenciar que tienen los condicionantes y que, por lo tanto, influyen de manera distinta en la visión del futuro. Por ejemplo, no es lo mismo ser de los sectores medio o bajo ó ser de Salta o Neuquén.

4.6 Comentarios finales

Las investigaciones realizadas por la década del ´70 advertían que la educación no alcanzaba a reducir las desigualdades sociales y que el rendimiento educativo estaba ligado a las condiciones socio-económicas. Es decir que, los esfuerzos de reformas educativas deberían ir acompañadas por cambios sociales. El vínculo de la educación y el trabajo se pensaban en ese mismo sentido: la escolaridad no crea empleos, sino que esta depende de otros factores: los ciclos económicos, la región geográfica, la rama de actividad, la edad y el sexo del individuo, así como las historias personales. Por lo tanto, el mismo certificado educativo no asegura el mismo ingreso ni el mismo tipo de trabajo.

En el contexto del capitalismo contemporáneo y de crecimiento económico, los empleos para jóvenes disponibles se dieron mayoritariamente en la rama de comercio y servicios. En estos nuevos mercados, el desempeño laboral se asocia a una serie de elementos individuales, tales como la capacidad de comunicación, la seguridad emocional, la apariencia física y la estética, que

no forman parte de los currículum educativos y que representan un nuevo estilo laboral. Estos nuevos trabajos que son propiamente juveniles han cambiado las lógicas de la cultura del trabajo desplazándola a una “estética del consumo”. En estos trabajos “estéticos” se premia la intensidad y la diversidad de las experiencias, buscando gratificaciones inmediatas. En este sentido, el trabajo cambia de forma y sentido. El trabajo pierde su poder persuasivo, otorgándole mayor peso al “mundo de la vida” que al mundo del trabajo. Contrario a lo que pensaba Weber, en las sociedades contemporáneas pareciera ser que se busca más el goce (por el trabajo y/o tarea a realizar) que obtener más y más dinero.

Ahora bien, en el marco de las transformaciones en el mercado de trabajo de las últimas décadas, los jóvenes se ven enfrentados a un mundo en el que los empleos se tornan cada día menos estables, de más corta duración y más flexibles. La idea de carrera laboral en una misma empresa, va desapareciendo. El conocimiento aprendido en el entorno escolar no es más un punto de llegada sino de partida, se requiere seguir estudiando. Los cambios producidos en el mercado de trabajo impactan especialmente en la inserción laboral de los jóvenes. La participación de ellos en el mercado de trabajo depende del contexto socio-económico y, por lo tanto, de las efectivas oportunidades de empleo disponibles. Lograr mayores niveles de escolaridad es condición necesaria pero no suficiente para una exitosa inserción laboral. Por eso es que, la inserción laboral no puede considerarse como un problema común entre los jóvenes, sino como una variedad de problemas específicos.

Es un proceso de “aproximación sucesiva”, proceso por el cual los jóvenes adquieren su posicionamiento laboral articulando distintas experiencias y donde en contextos de crecimiento habrá más empleos disponibles, y en periodos de recesión o crisis económica habrá más desocupación e inactividad.

A pesar de que las entrevistas analizadas fueron realizadas en un periodo de crecimiento económico en nuestro país, las oportunidades futuras que visualizan los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria son distintas, los puestos de trabajos disponibles son diferenciales según el segmento educativo en el que asisten estos jóvenes. Más allá de que los contextos socio-económicos influyen, existen otros elementos que cobran mayor importancia, ellos son: el

desarrollo geográfico local y la familia. Los jóvenes destacan que la familia es su referente y el sostén de su futuro, las oportunidades laborales se vinculan con sus redes sociales y contactos familiares. El titulo secundario ya no garantiza una futura inserción laboral igual para todos los egresados.

CAPITULO 5

GRUPOS FAMILIARES Y PROCESOS DE INDIVIDUALIZACIÓN

5.1 Introducción

En este capítulo se presentan un conjunto de teorías sobre la temática de la familia, especialmente los enfoques clásicos de la sociología. Se detallan investigaciones referentes al papel de la familia en la sociedad. A su vez, se describen las tendencias generales sobre los cambios acontecidos en los últimos años sobre los grupos familiares y el ciclo de vida. Se abordan, específicamente, los cambios producidos en las transiciones a la vida adulta y la relación inter-generacional, vinculados con el campo de la sociología de la juventud.

En la tesis de maestría de mi autoría, uno de los hallazgos fue que los jóvenes consideran la opinión de sus padres como una mirada importante en la proyección de sus proyectos a futuro y como apoyo en la concreción de sus expectativas. La mirada de los adultos es muy significativa para los jóvenes. Por eso, se decidió profundizar en la indagación sobre que rol cumplía la familia en la distribución de los recursos y de las oportunidades.

Con ese objetivo, se indagó en las expectativas sobre las posibilidades futuras que podrán tener sus hijos y cuáles son los obstáculos que se les podría presentar. Se exploró, también, en el papel de la familia en las transiciones juveniles, en las elecciones y decisiones de sus hijos. Para ello, se utilizaron las entrevistas realizadas a los grupos familiares (madres/padres) de los estudiantes del secundario de las muestra de escuelas de la investigación.

Por último, se analizaron las visiones y aspiraciones del núcleo familiar respecto al futuro educativo y laboral de los jóvenes, en general, y de sus hijos, en particular. En esas miradas, las experiencias vividas y las desigualdades sociales existentes se combinan y dan cuenta de las distintas las expectativas familiares futuras.

5.2 Las teorías sociológicas de la familia: los enfoques clásicos

En este apartado se hace una recopilación de referencias teóricas en el campo de la sociología de la familia, aunque sólo se resaltan algunas cuestiones relevantes para la tesis. Los enfoques sociológicos de la familia se consagran en relacionar a sus contenidos con elementos contextuales, referentes a las mutaciones sociales generales y las transformaciones internas al campo científico. Para retomar algunos elementos del debate sobre la cuestión social en el siglo XIX, la familia se examinaba en detalle porque contribuía positivamente a ligar a los individuos a la gran sociedad. En esos momentos se subrayaba la importancia de la organización familiar para asegurar la función integradora. En el siglo XIX la cuestión familiar se estructuraba en una interrogación general sobre el vínculo social, las preguntas iban en dirección a como pensar el orden social en un contexto de cambio.

Alexis de Tocqueville expresaba en uno de sus libros publicado en 1856 (El Antiguo Régimen y la Revolución) de qué manera se matizaban los interrogantes en esa época en el que las profundas crisis políticas asociadas a la Revolución Francesa y a los efectos de la revolución industrial llevaba a pensar en las rupturas de los lazos comunitarios y el deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores enfrentados a una nueva organización del trabajo fabril, el progreso tecnológico y el aislamiento de los individuos en los nuevos centros urbanos. (Nisbet, 1984 citado de Cicchelli-Pugeault C y Vincenzo Cicchelli, 1998). En este contexto, el ámbito más amenazado era la familia, su estructura y las relaciones entre sus miembros, interpretándose como una profunda crisis de una sociedad que estaba desestabilizada. Uno de los ejemplos significativos era la industria textil porque es en ella donde se observaban los primeros efectos de la revolución industrial. Antes de la mecanización, la economía del tejido se apoyaba en una división del trabajo interno al grupo doméstico. El padre tejía y, una vez realizadas las tareas domésticas, lo secundaba su esposa, y ambos recibían progresivamente la ayuda de sus hijos, de modo que ninguno de los integrantes de la familia estaba desempleado. Lo mismo ocurría con los trabajos agrícolas en nuestro país. Tipos de producción que se organizaban en torno a una forma de "vida familiar y comunitaria". (Thompson, 1988) El surgimiento de las fábricas de tejido mecánico sacude esta economía familiar, al hacer que el trabajo manual pierda competitividad. Ahora los tejedores se incorporaban a las fábricas. El nuevo ámbito de trabajo era representado

con una imagen negativa por ser un espacio que favorecía el desenfreno, el lenguaje grosero y actitudes violentas (Cicchelli-Pugeault C y Vincenzo Cicchelli, 1998). Para Weber, estos cambios que venían junto con la industrialización, llevaba a una separación del hogar y el trabajo. Engels adicionaba que esto traía aparejado que las relaciones sociales de producción afectaban la dinámica de las relaciones familiares. Asimismo, Marx ponía de relieve que el auge del maquinismo contribuía a dislocar la economía doméstica tradicional. La máquina favorecía el empleo de la mano de obra femenina e infantil.

Alexis de Tocqueville (1805-1859), aporta desde Francia sus escritos sobre la familia. Así como Auguste Comte (1798-1857), Frédéric Le Play (1806-1882) y Emile Durkheim (1858-1917) analizan la familia para estudiar la sociedad. Todos reconocieron su carácter institucional, su variabilidad en el espacio y el tiempo, y elaboraban las primeras tipologías sociológicas de los vínculos familiares. Para Tocqueville la organización de la familia depende de la organización de la sociedad, y su forma y su funcionamiento interno variaban más precisamente en función del estado social circundante. A su vez, comparaba tipos familiares con tipos sociales, operación que ponía de relieve el carácter social e histórico de la institución familiar. Como Tocqueville, Comte no creía que podrían estudiarse separadamente la vida familiar y la vida social. Si la familia es “la fuente y el elemento de la sociedad”, esta última ejercía una acción autónoma sobre ella en virtud de una reacción más desconocida pero “no menos natural”. Como más tarde Durkheim, Comte no analizaba la enfermedad social, identificable por su sintomatología, independientemente del estado normativo: los desarreglos observados en la esfera doméstica no anulaban los casos normales. Por eso él va a decir que “la sociedad humana estaba compuesta por familias y no por individuos”. En ese sentido, la familia constituye el verdadero elemento sociológico, la sociedad más pequeña. La familia brindaba la entrada teórica que permite estudiar la manera en que los hombres están vinculados. Por lo tanto, para Comte la familia era el pilar del orden social.

Por su parte, Le Play enunciaba que “la sociedad no se compone de individuos aislados e independientes, sino de familias”. Para este autor, la organización social y la organización familiar estaban íntimamente ligadas. En 1840 realizaba un trabajo de campo con familias obreras donde describe los medios de existencia y el modo de vida. Analizaba también el presupuesto familiar considerándolo una herramienta que permitía objetivar las actividades de la

familia observando sus ingresos y gastos anuales. Es así como, consideraba que si en las familias estaban en el origen social de la vida social, la organización de ésta también forma un corpus de conocimiento del universo doméstico. Por eso al analizar el presupuesto familiar dejaba entrever el grado de autonomía del grupo doméstico, la manera en la que sus trabajos le garantizaban o no la autosuficiencia y le permitía eventualmente ahorrar y mejorar sus condiciones de vida. La sociología leplaysiana planteaba la existencia de un vínculo entre familia y sociedad y alienta ante todo a observar las relaciones que se establecen entre ambas. El análisis de estas relaciones introduce el estudio teórico de la función social de la familia y su lugar moral en la sociedad.

Contrario a la postura de Le Play de un modelo familiar seleccionado con la vara de las pasiones personales, Durkheim propone examinar los tipos familiares "con la curiosidad natural que el naturalista o el físico ponen en sus investigaciones", respetando la "naturaleza de las cosas" (Durkheim, 1888). Para ello, se tenía que identificar las prácticas colectivas, regulares y constantes, que ejercen coacción sobre los individuos. En este sentido, Durkheim no aísla a la familia de su medio ambiente, del medio social sino que hace hincapié en las fuerzas de estructuración externa que pesan sobre la familia. En este sentido, la familia no es un cuerpo abstracto del resto de la sociedad, sino que su forma y su contenido dependen del contexto social en el que vive.

Las investigaciones desarrolladas por Tocqueville y Le Play vinculaban los distintos tipos de familias (aristocrática y democrática; sociedad norteamericana y europea); Weber, por su parte, subrayaba el carácter sociohistórico de la institución familiar. En cambio Durhkeim confrontaba las relaciones familiares con los cambios sociales generales. Proponía la realización de un estudio histórico y la examinación de la génesis de la familia europea de fines del siglo XIX. El estudio del pasado permite explicar el presente. (Durhkeim, 1888). Estas investigaciones resaltan que las relaciones familiares no tienen sentido si no es en relación con su contexto. Por eso es que la institucional familiar tiene un carácter histórico y, por lo tanto, variable.

Entre 1945 y 1956 aparecieron varios artículos que se referían desde un enfoque estructural-funcionalista a la familia. En ellos, se consideraba que la familia era un sistema de posiciones sociales y de roles relacionados por procesos funcionales con las demás instituciones sociales.

(Segalen M., 2000) Ahora bien, en el siglo XX, investigaciones británicas contribuyeron a modificar la percepción de las relaciones complejas que vinculaban el cambio social y el cambio familiar, relaciones menos lineales de lo que pretendían las sociologías clásicas o las de Parsons. Algunos trabajos (Goode, 1963 citado de Cicchelli-Pugeault C y Vincenzo Cicchelli, 1998) ya habían mostrado que la familia no era el objeto pasivo de las mutaciones sociales, sino un actor que contribuía a definir las modalidades y las direcciones del cambio, de las que no estaba desconectada. En ese sentido, las familias pueden oponer resistencia al cambio social, pero a su vez ocupar un lugar de mediación entre las generaciones, la familia aseguraba la continuidad en los cambios macrosociales y de los cambios en el interior de la vida familiar. (Segalen M., 2000)

También, a mitad del siglo XX, los historiadores reanimaron los estudios sociológicos sobre la familia. La familia se convierte en uno de los territorios del historiador cuando la disciplina deja de concentrarse en la historia de las elites y se abre a una historia de toda la sociedad. La historia social centra su atención en otros elementos que el tamaño y la estructura de los hogares, es decir en: la vivencia, la mentalidad, el tipo de relaciones entabladas en la familia. En este sentido es que los historiadores priorizan el análisis de las relaciones familiares internas y las configuraciones de sentido asociadas a ellas destacando la necesidad de no confundir la estructura de los hogares con su funcionamiento interno. (Cicchelli-Pugeault C y Vincenzo Cicchelli, 1998).

Estos trabajos invitaban a los sociólogos a lanzar una nueva mirada al funcionamiento interno de la familia, en un momento en que la tradición clásica de la sociología se estaba cayendo en el olvido. La sociología de la familia aprovecha entonces una coyuntura favorable. Hacia fines de los años 1980, los sociólogos empiezan a valorar un enfoque más constructivista del vínculo social y a abrirse a métodos más cualitativos de recopilación de datos. Uno de los destacables es el libro: “El Oficio del sociólogo” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1968) donde consideran al individuo un *agente social* dotado de disposiciones duraderas y permanentes, adquiridas durante su socialización primaria y variables con su pertenencia de clase. El retorno del *actor social* al escenario sociológico presta una nueva atención a las identidades personales, a la vivencia: la historicidad se capta en el nivel del sujeto que nombra el mundo y concurre a elaborar las normas que rigen su vida. (Dubet, 1994; De Singly, 1996)

Influidos por la sociología urbana norteamericana y un redescubrimiento de la sociología alemana por intermedio del interaccionismo simbólico y el constructivismo estadounidense, la metodología de recolección de datos adopta desde los años 1980 un nuevo impulso a los trabajos sobre la familia. Oscar Lewis (1978), combina la reunión de vivencias de los actores de la familia con la observación *in vivo*, en los modos de funcionamiento de la vida domestica, lo que supone la realización de estudios intensivos en muestras de pequeño tamaño. Anne Gotman, traza retratos de familias mediante la reconstrucción de las lógicas de apropiación de una herencia. Esta opción le permite modelizar los relatos de los actores sociales que son los herederos, poniendo de relieve su relación con la transmisión. Lejos de considerar un determinismo de variables como la edad, el sexo, la categoría socioprofesional, la autora define estilos de razonamiento ligados a configuraciones de variables. Lo que pretende es mostrar la diversidad de disposiciones a la transmisión (Gotman A, 1988). La crítica del determinismo lineal de variables es aun pronunciada en el trabajo de Bernard Lahire (1995). Al examinar la transmisión intergeneracional de los valores y normas, decide estudiar la relación de los niños de las clases populares con la escuela primaria. Toma en consideración otras configuraciones de análisis e integra en su investigación las formas de autoridad familiar o la inversión pedagógica parental. Pese a no desaparecer, el dispositivo explicativo y objetivante se enfrenta a la competencia de una lógica más comprensiva, más genealógica, centrada en la producción de las normas que construyen los grupos familiares. (Lahire B., 1995)

Los trabajos desarrollados dan cuenta de temáticas sobre la familia vinculada con el entorno social y el contexto económicos, laboral y cultural de esas épocas. En la actualidad, el funcionamiento interno de las familias ha ido cambiando. Los roles tradicionales se han fragmentado y debilitado configurando nuevos espacios de acción inclusive dentro del hogar. En el siguiente apartado se describen las tendencias y cambios actuales. La nueva coyuntura abre el marco para introducir nuevos temáticas en la sociología de la familia.

5.3 Juventud y Familia: cambios y tendencias generales.

En cuanto a los principales debates sobre la familia, en esta tesis se enfatiza los referentes a la juventud y los ciclos de vida[1]. La institución familiar ha atravesado cambios económicos y sociales que han hecho pasar a las sociedades occidentales del estadio de una economía campesina al de una economía industrial. En este sentido, la familia aparece como una institución flexible y resistente desde el momento en que la consideramos desde una perspectiva histórica. A la institución familia se le atribuye una doble fuerza: de resistencia y de adaptación a los cambios y al contexto (Segalen M., 2000).

Estudios recientes señalan que las cosas han ido cambiando tanto en el mundo laboral como en el social (Beccaria L. 2002; Cortés R. 2003; Beccaria L A Maurizio R (edit). 2005), la familia no ha estado exenta a estas transformaciones. (Torrado S., 2003; Wainerman C., 2005; Binstock G., 2005) Así como también se plantea que las instituciones que regulaban la vida social y activa de las personas, hoy en día han perdido la hegemonía y se debate de si es la familia la que ha ocupado el lugar de sostén, volviéndose subsidiaria de sus hijos.

En el contexto actual de globalización y predominio de la sociedad postindustrial, la construcción biográfica se fue transformando y, para algunos autores (Gil Calvo E., 2005; Singly de F., 2003), como consecuencia ha dejado de depender de la red familiar o comunitaria para pasar a ser un proceso cada vez más individual o personalizado. En la década del 70, en el contexto de quiebre del fordismo keynesiano y el inicio de la globalización postindustrial, las personas se insertaban socialmente a través de sus estructuras de parentesco, que les asignaban sus estatus adscritos y les facilitaban su acceso a los estatus adquiridos. Esto era posible porque, gracias a sus patrimonios materiales y simbólicos, las familias podían confiar en cubrir con éxito sus objetivos sucesorios desplegando una estrategia que buscaba el *enclasamiento* de sus descendientes en unas posiciones sociales de nivel igual o superior a su familia de origen. La movilización de los recursos sociales (capital social) de las familias posibilitaba a los progenitores a "colocar" a sus hijos y casar a sus hijas en los mismos nichos sociales que ellos controlaban y ocupaban. A lo que

[1] No es el objeto de esta tesis abordar los cambios en la institución familiar, ni las transformaciones de las familias sino hacer referencias a esos cambios a partir de cómo ellos afectan la etapa de la juventud. Para ello, ver Torrado Susana, Catalina Wainerman, Georgina Binstock, Elizabeth Jelin, Eva Giberti y Rosa Geldstein.

Pierre Bourdieu denominó estrategia familiar de ascenso, reproducción o reconversión social, que determinaba el destino futuro de la mayoría de las personas cualquiera que fuese su clase social (Bourdieu, 1988). Los hijos varones debían emanciparse de sus familias de origen, siguiendo una estrategia propia de ascenso meritocrático a través de la competencia escolar, académica y profesional. Sin embargo, el éxito estaba predeterminado por la estrategia familiar que financiaba, orientaba y apoyaba su carrera personal de ascenso social.

Es decir que, hasta esta década la estructura ocupacional era lo suficientemente sólida y estable para que los *pater familias* (varones cabezas de familia) pudieran confiar en que su poder e influencia (patrimonio material y simbólico, o capital económico y social) se mantuvieran intactos a todo lo largo de su vida activa, permaneciendo disponibles para ser utilizados de forma eficaz a la hora de inducir y garantizar la integración de sus sucesores en la estructura social. De ahí que los hijos heredasen tanto el estatus ocupativo como la conciencia de clase y las relaciones sociales de sus padres. (Bourdieu P., 1988 y 2011; López Blasco A., 2006)

Después de esta década con la llegada de la sociedad post-industrial, con su ruptura del paradigma keynesiano, se quebró la estabilidad de la estructura ocupacional, que pasó a desintegrarse para fragmentarse en un cambiante agregado de empleos inseguros, precarios, discontinuos e inestables. En los nuevos mercados de trabajo caracterizados por su fluidez, inestabilidad e incertidumbre, la ocupación de los *patres familias* ya no garantizaba ninguna estrategia sucesoria, ya que su patrimonio material y simbólico se va devaluando quedando obsoleto y no pudiendo asegurar la integración social de sus hijos (Bourdieu P., 2000 y 2011). En estas circunstancias las estrategias familiares sucesorias no logran alcanzar con éxito *enclasar* y colorar a sus hijos con su mismo nivel de arraigo y estabilidad. (López Blasco A., 2004; Gil Calvo E., 2005) A este fenómeno Gil Calvo lo denomino “el eclipse del padre”, que deja a la institución familiar sin herederos, pues los sucesores se ven reducidos al nuevo papel de “huérfanos familiares” sin patrimonio material o simbólico que heredar, debiendo delinear su futuro personal por sus propios medios sin poder contar con el apoyo de la protección familiar. De esta nueva situación, se derivan dos tipos de efectos: 1) la aparición de las nuevas formas de familias desestructuradas (monoparentales, reconstituidas, de cohabitantes, etc) que se caracterizan por la llamada ausencia del padre y 2) la prolongación forzosa de la dependencia

familiar de los hijos, que deben permanecer por tiempo indefinido bajo la protección de sus progenitores ante el bloqueo o fracaso de su emancipación personal.

Ahora bien, este proceso de desestructuración de la descendencia sucesoria afecta de distinta manera según el sector social que pertenece cada grupo familiar. A las familias de los sectores altos, su patrimonio material y simbólico les permite escapar a la desestructuración ocupacional, conservando su poder e influencia para *enclasar* a sus hijos en posiciones privilegiadas. En cambio, en las familias más desfavorecidas, resultan excluidas en buena medida del acceso a los mercados de trabajo formal, sobre todo para aquellos hijos que no logran obtener una certificación educativa.

Por tanto, estos cambios culturales, sociales y económicos que se dieron en las últimas décadas influyen en la emancipación juvenil. Según investigaciones recientes (López Blasco A., 2004; Gil Calvo E., 2005), antes las estrategias familiares tenía una esperanzas de éxito, pues los progenitores podían confiar en colocar y *enclasar* a sus hijos en su mismo nivel o por encima de éste. En la actualidad eso está en cuestión, la posición de los padres es tan insegura que ya no pueden transmitir a sus descendientes su estatus (nicho ocupacional), su capital social (redes de poder e influencia) ni su patrimonio simbólico (conciencia de clase e identidad familiar). A este proceso de creciente privación del apoyo familiar es a lo que se puede llamar *desfamiliarización* (Esping-Andersen) *o postfamiliarismo* (Gil Calvo). Proceso que impide a las familias de origen desplegar estrategias sucesorias, por eso sus hijos han de construirse por sí mismos su propio futuro, sin contar con más apoyo familiar que el puramente material, nutricio y afectivo. (Gil Calvo E., 2005).

Esto a su vez se da en un proceso creciente de individualización (Giddens, 1991; Beck, Beck-Gernsheim, 2003; Singly de F., 2005), el cual acentúa el protagonismo del joven en la construcción de su propia biografía, sin poder apoyarse en contextos estables. Lo cual no significa, sin embargo, que ya no importen los condicionamientos y/o el origen social sino que ante el aumento de opciones que la sociedad les ofrece, los jóvenes “deben” acertar (individualmente) en la elección. Lo cual los enfrenta a una situación de reflexión y justificación

de sus decisiones (du Bois-Reymond 1998). Es decir que, el proceso de individualización se presenta al mismo tiempo como oportunidad y como un riesgo.

Ahora bien, el desanclaje estructural de las familias y sobre todo de sus hijos, causado por la desestructuración post-industrial de los mercados de trabajo, podría estar impidiendo llevar adelante con éxito las estrategias familiares vinculadas a sostener o elevar el nivel socio-económicos de sus hijos. Como se menciona anteriormente, el teijdo ocupativo en que se insertaban las familias, se devalúa. Algunos puestos de trabajos caducan, otros resurgen, y mientras en el proceso los grupos familiares amortiguan la caída o degradación del estatus (desclasamiento social). (Gil Calvo E., 2001) Pero todavía poco se sabe respecto a la influencia que podría estar teniendo esta desestructuración en la movilidad intergeneracional.

En este marco, la etapa de la juventud se reconfigura según Gil Calvo a partir de 3 elementos: 1) el bloqueo de la emancipación juvenil; 2) la disolución de los límites de la juventud y 3) la pérdida del sentido de la juventud. El primer elemento está vinculado al cambio en la duración del periodo juvenil. Este se ha prolongado de forma cada vez más extensa. El alargamiento no puede ser atribuido a la distribución proporcional del incremento de la longevidad, como podría pensarse[2], el lapso juvenil se ha multiplicado y para muchos se extiende hoy en día más allá de los 30 años. Las causas que explican esta extensión del tiempo las identifican con distintos factores: demanda de escolarización, precariedad laboral, carencia de una vivienda propia, dependencia de la familia de origen. Todo lo cual ha determinado que la juventud haya dejado de ser un breve periodo de transición entre la infancia y la edad adulta para pasar a eternizarse como una nueva edad estable, permanente y duradera, de la que no se puede salir fácilmente.

El segundo elemento es la disolución de los límites extremos que definían el periodo de la juventud. Limites que han adquirido formas borrosas e indefinibles. Así ha sucedido con su apertura o límite de aparición inicial, ciertas experiencias se han adelantado y otras se han pospuesto: como por ejemplo las sexuales resultando en algunos casos incluso precoces (desde el punto de vista de la madurez emocional), mientras que en cambio otras prácticas, como las de

[2] La duración media del lapso vital se ha multiplicado por dos en todo Occidente, para pasar de 40 a 80 años en el último siglo.

aprendizaje laboral, se han visto pospuestas hasta edades mucho más tardías que antes. Estas líneas borrosas del inicio de la juventud, en la actualidad, se expresan en que los jóvenes siguen dependiendo materialmente de sus familias de origen hasta edades cada vez más tardías. Pero al mismo tiempo, y dada su creciente *desfamiliarización*, también se ven inclinados a romper "moralmente" con su familia cuanto antes, lo que les obliga a emanciparse en términos simbólicos adelantando la pérdida de su identidad familiar para sustituirla por una cambiante de identidades provisionales y ficticias. (Gil Calvo E., 2005)

Por lo tanto, la finalización de esta etapa de la vida resulta cada vez más imprecisa. Los criterios que definía la terminación de la juventud estaban basados en cuatro grandes responsabilidades que se adquirían por orden sucesivo una tras otra: empleo, pareja, vivienda y procreación. Según esto, era adulto quien ya disponía de esas cuatro responsabilidades y era joven quien no las había adquirido todavía. (Gil Calvo, E. 1985; Casal J., 2003; Bendit R., 2008) Estos "ritos de pasaje" son cada vez más difusos: las parejas se forman aunque no se disponga de empleo y la obtención de éste ya no garantiza como antes el acceso a la vivienda.

Antes de la década de los ´70, los estudios definían a la juventud como la edad más definitoria de las biografías humanas, ya que se consideraba que era la edad cuando se tomaban las decisiones más estratégicas e irreversibles, destinadas a marcar el futuro de los acontecimientos que habrían de vivirse a lo largo de las demás edades durante el resto de la vida. Esas decisiones cruciales eran tres, fundamentalmente, de las que se derivaban todas las demás. Una triple elección: 1) de estudios (oficio, profesión), 2) de empleo (trabajo, carrera) y 3) de pareja (matrimonio, familia). Y esas tres decisiones estaban encadenadas entre sí, pues tanto el emparejamiento como la ocupación dependían de la formación inicialmente adquirida. Por lo tanto, no solo se convertían en irreversibles estas decisiones sino además en vitales, de tal modo que estaban predestinadas a mantenerse y perdurar durante todo el resto de la vida, acompañando al sujeto desde su juventud hasta la muerte. Sólo de jóvenes se podía elegir carrera, empleo y pareja, y una vez adoptadas esas selecciones decisivas, de adultos había que mantenerlas y sostenerse en sus elecciones (Singly de F., 2003).

De ahí que, además de su aparente rebeldía, la juventud también se consideraba la etapa de la edad más comprometida y en donde se jugaba las decisiones más importantes de la vida. La juventud, en suma, representaba la encrucijada vital más drástica de todas, aquella que al atravesarla se constituía el carácter, se construía el propio destino futuro y se adquiría la identidad adulta definitiva. Y la edad adulta era solamente una etapa de cumplir aquella tarea o misión biográfica que el sujeto había contraído y adquirido durante su juventud, comprometiéndose vitaliciamente con ella (Gil Calvo E., 2005).

Ahora bien, en la actualidad esto ha cambiado. La correlación de fuerzas entre adultos y jóvenes se ha invertido en perjuicio de estos, que han perdido su pasada capacidad decisoria. Es verdad que ahora los jóvenes ya disponen de plena capacidad de consumo y mayores libertades. Pero a cambio, las elecciones de carrera, de empleo y de pareja que hoy hacen los jóvenes ya no resultan decisivas en absoluto, y mucho menos definitivas, pues se trata de unas elecciones provisionales e inciertas que están predestinadas a ser probablemente revocadas. Hoy un joven sabe que a lo largo de su vida adulta tendrá que cambiar varias veces de formación, de empleo y de pareja. Por lo tanto, las decisiones que tomen los jóvenes en la actualidad ya no son cruciales y comprometedoras sino flexibles y reversibles, pues deberán ser revisadas y rectificadas posteriormente a lo largo de la edad adulta.

Hoy, junto con las tendencias estructurales observadas respecto a la constitución de las familias, coexisten profundos debates teóricos con respecto al tipo de relaciones sociales y a las formas que van cobrando presencia en los vínculos familiares. Las modificaciones en el rol de las mujeres permanecen ligadas al avance del proceso de individualización social, el cual converge con cierta descentración de la autoridad familiar en la figura paterna, dando paso a distintos modos de construcción de autoridad basadas en relaciones al interior de las mismas. En este sentido, si en tiempos pasados, la relación padres e hijos ha sido una relación de dominación; una relación entre padres que mandan e hijos que obedecen, ahora es más frecuente la convivencia entre relaciones autoritarias y otras, “más igualitarias”; ambas suelen mezclarse en las familias (Elías, 1998:412).

En esta misma dirección, estudios latinoamericanos destacan modificaciones en cuanto a la percepción de la autoridad. La figura paterna es cada vez menos una autoridad que concentra todo el poder sobre las decisiones de la familia. La autoridad tiende a constituirse como un espacio de negociación entre los miembros. Ciertas trayectorias de familias contemporáneas son muestras de cómo las decisiones no recaen en un solo miembro, sino que más bien son producto de un debate, acuerdo o negociación que ocurre, por ejemplo, entre padres y madres respecto de las elecciones sobre la educación de los hijos (OIJ/CEPAL, 2004). Es decir, hay pautas más simétricas de relación entre los cónyuges, que se manifestaron junto con un debilitamiento del control de la institución familiar sobre los actores sociales y la reivindicación de la autonomía individual.

Cuando la diferencia de poder en una familia y también entre padres e hijos se va reduciendo, tal como ocurre en nuestro tiempo, los miembros que conforman un grupo familiar están atados a formas predefinidas en menor medida que antes. Esto exige, más que en otros tiempos, elaborar conjuntamente un “modus vivendi” (Singly de, Ramos, 2000). Hay una adaptación de las normas y las reglas de convivencia a los momentos biográficos de los jóvenes. Existe una mayor actitud de flexibilización progresiva por parte de la autoridad paterna y materna en cuanto a la formulación y cumplimiento de determinadas normas y reglas a cumplir por parte de los jóvenes dentro del hogar familiar. (López Blasco A., 2006). Los patrones de comunicación van cambiando entre padres e hijos y se adaptan a las nuevas circunstancias. Se negocian las prácticas comunes y los espacios compartidos. Hay más dialogo, aunque en los primeros momentos del proceso de transición de los jóvenes (edades más tempranas), se produce una relación vertical, mientras que posteriormente se pasa a una orientación más horizontal y de igualdad, debido al alargamiento del proceso de transición.

5.4 Transición a la vida adulta y estrategias familiares

Como se viene señalando en los apartados anteriores, la etapa de la juventud se ha ido transformando junto con los cambios culturales y sociales de las últimas décadas. En la actualidad, el paso de la juventud a la vida adulta se da en contextos de riesgo, inseguridades,

soledad, incertidumbre del futuro y autorresponsabilidad. La transición a la adultez se fue diversificando dejando de ser un proceso lineal donde se generaban biografías normalizadas a trayectorias "desestandarizadas" (López Blasco, 2003; Walther A. y Stauber B., 2006).

Según estudios sobre juventud (Bendit R., 1999; Casal, 2000; Bendit, R. Hein, K. y Biggart, A., 2004; López Blasco, 2006; Bendit, R. Hahn, M. y Miranda, A., 2008), los jóvenes de hoy se ven relegados a si mismo frente a las múltiples oportunidades, forjando sus propias biografías como biografías de bricolaje, es decir diseñan sus itinerarios biográficos sin "una hoja de ruta". Ahora bien, una de las particularidades de estas biografías es que existe una ambivalencia en el comportamiento de las personas. La vida cotidiana se da con actitudes, comportamientos y relaciones contradictorias. Es decir, que la vida ya no pasa por la disyunción, decidir por esto o por aquello, sino que las personas pueden tomar decisiones diferentes y contradictorias (hacer esto y aquello) (López Blasco, 2006). Todo puede valer en la sociedad actual en la que sólo está determinado el punto de partida pero no el de llegada (Bauman, 1996).

El alargamiento de la fase de la transición de los hijos a la edad adulta genera nuevos retos al sistema familiar. La nueva situación a la que se enfrentan los jóvenes en la sociedad postmoderna genera una dinámica distinta y nueva: los jóvenes y las jóvenes permanecen más años en la familia de origen, y siguen estrategias de retardamiento de los procesos de adultez, en contraste a como lo hicieron sus padres, pero, al hacerlo simultáneamente, generan innovaciones en los procesos de transición y en las estructuras sociales. Como ejemplos se registran nuevas formas de relacionarse entre sí, las relaciones de pareja, las formas de relacionarse en la familia de origen, y la paternidad y maternidad. Con sus nuevas formas de relación, no sólo rompen un eslabón en la cadena de la transición hacia la vida adulta, sino que también cuestionan al mismo tiempo la función y las dimensiones de la familia de origen.

El modelo tradicional en el que los padres vivieron la transición al trabajo, a la vida adulta, a la vida independiente, estaba regulado, y no dependía tanto del dinero que hubieran ahorrado, del empleo, de las seguridades que se tuvieran, sino, y sobre todo para las mujeres, de si se tenía o no una pareja estable. La sexualidad, independizarse, sólo estaba permitido en el marco de una relación estable y socialmente permitida: el matrimonio.

La transición a la vida adulta y abandonar la familia de origen iban unidas al matrimonio, los pasos eran: noviazgo, "comprar la casa" (adquirir una vivienda), casarse. Estadios necesarios para alcanzar la independencia. La situación actual es distinta, el concepto de «ambivalencias» o «contradicciones» resumiría estos cambios. Los padres han vivido la familia como una institución cuyas normas les obligaba a tener que comportarse de una forma determinada, les privaba de libertades, se los sancionaba si no cumplían con las normas. Para ellos, crear su propia familia era la única posibilidad para acceder a la vida adulta y obtener mayor libertades. Con grandes esfuerzos y con mayor o menor «éxito», se han ido acomodando a la sociedad actual, han apostado por una mejor educación para sus hijos, se han ido acomodando a las exigencias de libertad y, al mismo tiempo, les han ofrecido la familia como lugar de solidaridad y apoyo psicológico.

Por lo tanto, en varios estudios se viene corroborando que existe un cambio y adaptación en la convivencia familiar (López Blasco A., 2006; Molgat M., 2007; Leccardi C., 2010) Una actitud de flexibilización progresiva por parte de la autoridad paternal y maternal en cuanto a la formulación y cumplimiento de determinadas normas y reglas a cumplir por parte de los jóvenes dentro del hogar familiar, es uno de los destacables. Se observa un cambio en los patrones de comunicación entre padres e hijos. Una actitud más madura y comprensiva entre padres e hijos, donde el dialogo y la comunicación son los aspectos prioritarios en la convivencia familiar, como se menciono en el apartado anterior.

Estos nuevos modos de transitar se desarrollan de distinta manera: algunos con mayor grado de libertad, otros con una libertad condicionada y en otros casos una libertad total. También investigaciones realizadas (López Blasco A., 2006) registran conflictos ocultos, conflictos que son escenificados. En un estudio comparativo[3] se registraba que, por ejemplo, la no presencia en la casa es una forma de evitar la aparición de conflictos. En estos casos, los jóvenes reducen el tiempo de estadía en el hogar familiar, dedicándole más tiempo con sus grupos de amigos, circulando en otros espacios y ambientes.

3 Ver Estudio: "Families and Transitions in Europe" (FATE), junio 2003, Biggart ANDY, CAIRNS DAVID, Universidad de Ulster, JOSÉ PIAS, PAPPÁMIKAIL LIA, Universidad de Lisboa y BENDIT RENE, HEIN KERSTIN, DJI.

En este sentido, la familia va acomodándose a los cambios económicos, demográficos, culturales, aumenta la disponibilidad para que los jóvenes permanezcan en casa. La familia se ha convertido en una *familia de la negociación continua* (López Blasco A., 2006; Leccardi C., 2010). La negociación se inicia para evitar conflictos, sin embargo, la aparente armonía, *una armonía forzada*, se convierte «en un entendimiento distante» en un «compromiso fruto de las negociaciones entre generaciones». La mutua aceptación del "espacio propio", de la "vida propia", corresponde a una *economía de conflicto*: dejar hacer a cada uno lo que quiera es, finalmente, más barato y efectivo. (Beck, 1997).

Al contrario de lo que se piensa respecto a los efectos de los procesos de desfamiliarización y de individualización (Singly de F., 2003; Gil Calvo E, 2005), en la sociedad actual en el marco de una vida liquida y con mayor riesgo (Bauman Z., 2006), la mayor desestructuración de la sociedad, la flexibilidad del mercado de trabajo y la pérdida de distinción de las instancias de socialización tradicionales (escuela) hace que las familias pasen al frente y se convierten en "una red de apoyo". (López Blasco A., 2006) La sociedad no libera a la familia de algunas obligaciones, como son las del sustento de los jóvenes, la financiación de sus necesidades y la integración laboral.

La mayoría de las familias continúan teniendo como función principal la de ser refugio de intimidad y la de proporcionar toda una serie de servicios no monetarizados (Esping-Andersen, 2000) que sustituyen la inexistencia de fuentes de bienestar para los jóvenes. Sin ingresos propios, los jóvenes no tienen posibilidades de llevar una vida autónoma fuera del hogar de origen. La familia se siente obligada a continuar con sus funciones asistenciales, dadas las carencias del Estado de bienestar y la imposibilidad, por falta de medios, de acceder al mercado para recibir los servicios que, gratis, reciben de su familia. La familia, en estos momentos, está absorbiendo una gran parte de los riesgos sociales a los que tienen que enfrentarse los jóvenes. La falta de estructuras de apoyo externas a los hogares origina que aumenten las desigualdades sociales. Nos encontramos en una fase de transición familiar en la que, como dice Castells (1998, vol. II), en estas condiciones históricas, las familias y los modos de organizar la vida se están redefiniendo.

Otra de las cuestiones analizadas respecto al vínculo de los jóvenes con sus familias y la transición a la vida adulta es que estas relaciones intergeneracionales están caracterizadas por la ambivalencia. La resolución de estas ambigüedades puede tener una influencia real sobre el apoyo otorgado por los padres con sus hijos sobre la integración profesional, por ejemplo. (Marc Molgat, 2007)[4] Algunos estudios indican que la ambivalencia puede ser más importante en situaciones en que la bifurcación de la hoja de ruta de los jóvenes fuera de las normas sociales, no es compartida por los padres. En este sentido, varios estudios muestran que los jóvenes tienen fácil acceso al apoyo de sus padres cuando sienten que las demandas de sus hijos son "legítimos" o que cumplen con sus expectativas (citado de Marc Molgat: Galland y Oberti, 1996; Goldscheider y Goldscheider, 1993; Hillcoat Nalletamby y Dharmaligan de 2003, Jones, 1995; Lee y Aytac, 1998; Pitrou, 1992).

El concepto de la ambivalencia entre las generaciones ha sido desarrollado por Lüscher y Pillemer (1998) en el contexto del trabajo sobre la relación entre padres ancianos y sus hijos adultos. Lüscher, dice que la ambivalencia se produce cuando "las emociones, pensamientos, relaciones y estructuras sociales se han polarizado al mismo tiempo que llegan a ser indefinidamente irreconciliables" (traducción, Lüscher, 2002). La ambivalencia entre las generaciones se manifiesta más a menudo en los conflictos entre los padres y los jóvenes, basado en los roles sociales que deben cumplir. (Lüscher y Pillemer, 1998; Lüscher, 2002).

En este sentido, la obra de Merton y Barber (1963) y Coser (1966) se refiere al conflicto de expectativas normativas relacionadas con las actitudes, valores y conductas que se asocian con el estado de las personas. Desde esta perspectiva, la ambivalencia se inscribe en la estructura misma de los estados y funciones. Esto se expresa hoy en día en términos de la transición hacia la edad adulta, sobre todo cuando no se cumplen a tiempo o no logran la independencia económica y el estado adulto (Lüscher, 2005). La extensión actual de la transición de la escuela al trabajo, de la casa de origen a su propia casa, de estar sólo a convivir o casarse y formas su propia familia. La desincronización y la reversibilidad de estos acontecimientos ponen de relieve el camino a la

4 Marc Molgat, "Capital social et ambivalence intergénérationnelle: le soutien parental aux jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme », Montreal, 2007.

adultez diferente de los que les precedieron. Esto conduce inevitablemente a conflictos de expectativas normativas con respecto a los padres: no sólo se puede esperar de ellos para apoyar a sus hijos moral y económicamente durante este período de tiempo, sino también pasado su independiente. A cambio, las transiciones, más largas y menos ordenadas parecen más aceptable entre los jóvenes que entre sus padres, muchos de los cuales todavía aspiran a una transición rápida y directa a la vida adulta. (Molgat M., 2007)

A partir de estas expectativas normativas "irreconciliables", los padres y los hijos adultos de una misma familia pueden tener expectativas diferentes unos de otros. En el contexto del aumento de la convivencia entre los adultos jóvenes con sus padres (Beaupré, Turcotte y Milán, 2006) no deja de generar esas tensiones en las situaciones de dependencia económica entre las expectativas de apoyo y suministro de efectivo. Inclusive estas tensiones también pueden ocurrir fuera del contexto de convivencia, por ejemplo, cuando la empleabilidad de los jóvenes se convierte en problemática. (Lüscher y Pillemer, 1998; Lüscher, 2002).

Ahora bien, en base a los cambios que se fueron registrando en los últimos años entre las familias y los jóvenes, en el 2003 se realizó un estudio en países europeos que describe el proceso de transición a la vida adulta desde una mirada generacional. En esta investigación se incorporo la visión de la transición según los grupos familiares. Lo destacable de este estudio es la descripción de las características de los distintos grupos. A partir de la encuesta realizada (Familias y transición en EuropaFamilies and Transitions in Europe)[5], se construyo una tipología de 5 grupos teniendo en cuenta la sobre-representación de los encuestados en las respuestas a determinadas cuestiones clave.

El Grupo I, caracterizado fundamentalmente por la autonomía favorecido por la aculturación social (individuales, culta e independiente adultos jóvenes); el Grupo II se lo identifico como “Generación dependiente por Tradición” (miedosa, materialista, depende de los jóvenes); el Grupo III, se identifico con una independencia temprana pero condicionada (acoplados,

[5] Encuesta de Informe de Adultos Jóvenes en la educación y las instituciones de formación de la investigación “Families and Transitions in Europe” (FATE), junio 2003, Biggart ANDY, CAIRNS DAVID, Universidad de Ulster, JOSÉ PIAS, PAPPÁMIKAIL LIA, Universidad de Lisboa y BENDIT RENE, HEIN KERSTIN, DJI.

posmoderna, jóvenes obstaculizados y vulnerables); en cuanto al Grupo IV, se lo describió como dependientes, controlados y acomodados con un tiempo de anclaje a la familia de origen. Por último, el Grupo V denominado “Liberados de la ética del trabajo", son los que alcanzan una confianza e independiente, hasta muchos ya están conviviendo con sus parejas. En síntesis, según este estudio para algunos jóvenes abandonar el domicilio familiar no se asocia necesariamente con el matrimonio, ya que puede ser un pretexto para disfrutar de una vida autónoma o de cohabitación. Por el contrario, otros jóvenes tienen una tendencia a prolongar su estancia en el país, condicionado por la imperiosa necesidad de encontrar un trabajo estable. Entre los jóvenes que se separan antes de su domicilio familiar, la autoestima, la confianza y el sentimiento de libertad se correlacionan con la libre determinación, lo que hace que el empleo sea una fuente importante de identidad y un medio para alcanzar la independencia. Estos jóvenes son mucho más liberado de las demandas sociales y las normas: las presiones que bloquean la toma de decisiones individuales y de sus capacidades. También se observa un modelo de familia que hace hincapié en un papel masculino de apoyo económico y función de administración interna femenina. Este cambio de la familia tradicional (en el que el matrimonio aparece como una institución) a una nueva familia (caracterizada por interacción relacional civil) se inscribe como parte integrante de un joven emergente de la cultura de los premios de la autonomía, independencia e individualidad. En esta matriz cultural, las mujeres están libres de las limitaciones económicas que les hizo dependientes de sus cónyuges, sus logros individuales y las expectativas de satisfacción son también incomparablemente mayores que en las matrices culturales tradicionales. Las familias reproducen formas de vida tradicionales y desarrollan nuevas formas, en unos casos, pueden estar más influenciados por la tradición y, en otros, por las nuevas condiciones de vida, un reflejo de las ambivalencias y contradicciones de la sociedad postmoderna. (Bauman, 1996)

5.5 La visión de las familias sobre el futuro de sus hijos

En base a las tendencias descriptas en los anteriores apartados y los cambios que se registraron en los últimos años, en este apartado se analizan las entrevistas a grupos familias realizadas en el marco de la investigación de la presente tesis. En ella se indagan las visiones sobre el futuro que

tienen de sus hijos y de los jóvenes en general. La inquietud por preguntas sobre estas cuestiones tiene que ver con registrar las expectativas futuras “esperadas” o “deseadas” y analizar si estas expectativas tienen alguna relación con futuras estrategias familiares. En este sentido, estos elementos aportan al conocimiento sobre la visión de futuro de los jóvenes y sobre los factores que favorecerán o no en su trayectoria de vida. Asimismo, investigar en las oportunidades que visualizan para sus hijos así como para los jóvenes, contribuye a comprender la configuración de los nuevos escenarios donde se desarrolla la “nueva condición juvenil” (Miranda A., 2007).

Hoy la juventud vive en un contexto de mayor incertidumbre, inseguridades y riesgos. La soledad y la autorresponsabilidad, también son elementos que caracterizan la “nueva condición juvenil”. En la actualidad, la transición se diversifican, se dejan de producir procesos lineales que generaban biografías normalizadas pasando a predominar trayectorias “desestandarizadas” (López Blasco, 2003; Walther A. y Stauber B., 2006).

En las entrevistas realizadas a madres/padres de los estudiantes de las escuelas secundarias de la investigación, surgen distintas visiones del futuro. Algunos expresan una mirada positiva y otros son más pesimistas. Las diferencias de miradas están vinculadas a los lugares geográficos y al sector social al que pertenecen los distintos grupos familiares. Quizás las proyecciones a futuro tengan que ver con lo posible y lo deseable (Corica A., 2011).

En cuanto a las familias de los sectores altos, ellas desean un muy buen futuro para sus hijos. Las expectativas están vinculadas con las posibilidades de concretar sus deseos y proyectos. La mirada es positiva en cuanto a que sus hijos van a poder seguir estudiando hasta completar una carrera universitaria. La obtención del título de nivel superior universitario será el paso “obligado” para concretar la emancipación e independencia económica de su grupo familiar. Para estas familias, la educación es una variable de ascenso social y de progreso para sus hijos. Las estrategias familiares de estos grupos sociales parecerían estar vinculadas con la emancipación de sus hijos a través estrategias propias de ascenso meritocrático (Gil Calvo E., 2005)

> *“yo no sé si el futuro laboral lo podés vincular estrictamente a la escuela en esta etapa; está en el medio la etapa de la universidad. Hablar del futuro laboral está más*

asociado, en nuestro caso lo vinculo más a la etapa universitaria en la que por ahí se forma más. Pero sí, por ahí, haciendo una extrapolación, lo que sí podemos ver es que del colegio, del polimodal o secundario o como se llame, la inserción en la universidad, que sería el futuro del chico que sale. Y en eso yo creo que en este colegio está muy asegurada la preparación en todos los aspectos para la inserción en la universidad; por lo menos esa es la experiencia que nosotros hemos tenido con los 2 chicos que ya están en la universidad. Ningún inconveniente, y se van dando cuenta de herramientas que han ido adquiriendo en la escuela, digamos, las van evaluando en cuanto a lo que les sirve". (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Provincia de Buenos Aires)

"El mundo del trabajo hoy creo que es feroz y exige que las personas estén cada vez más capacitadas. Nuestros hijos, lo hablo en relación de nuestra familia, tratamos de que los chicos tengan determinadas herramientas, que se puedan defender dentro de lo que es hoy el mundo productivo. Un idioma, que traten de entender que una carrera universitaria es por un futuro mejor, que sepan computación (...) Creo que las exigencias actuales del medio social son mayores a las que teníamos antes, también creo que, en cuanto a las exigencias en la persona, en cuanto al desarrollo que tiene que tener una persona también es mayor hoy. Precisamente por la competitividad que hay, que antes a lo mejor, no existía, no existía tanto desarrollo técnico, tanto desarrollo informático, tanto desarrollo que, hacía que, a lo mejor, las personas, si bien se superaran no era tan feroz como para poder competir dentro de la búsqueda de un mismo trabajo" (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Neuquén)

Asimismo, los padres/madres de estos grupos sociales quieren que sus hijos sean libres, que elijan la carrera que les gusten y que puedan desarrollarse profesionalmente. El énfasis puesto en que hagan "lo que les guste" denota una cierta "libertad" en la elección a futuro. Pero una "libre elección" con responsabilidad, según expresan las familias de los sectores altos. También en los relatos se destaca el deseo de que sean buenas personas, respetuosas y felices.

“Mi hijo va a ir a universidad estatal … Estudiará medicina (…) Yo lo que quiero es que sean felices. Me parece que así como mis padres o mis suegros ven todo este aspecto desde otro punto porque les tocaron otras vivencias, yo creo que la inteligencia pasa por esa búsqueda de la felicidad, sé que es algo abstracto, pero creo que es lo único importante. (...) Creo que sentirte útil te hace sentir feliz,, ya sea en tu trabajo, en tu familia, en el rol que te toque cumplir” (Padre, 46 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad de Buenos Aires)

“De mis hijos, ojalá Dios quiera que pudieran hacer o trabajar de lo que realmente les gusta que es la bendición, yo te digo a mi me gusta la docencia y, bueno doy gracias al cielo que he podido hacerlo, eso sería muy lindo, que ellos puedan trabajar en lo que realmente les gusta, y si no, trabajar pero con todo, con responsabilidad en lo que les toque. Federico, mi marido es Ingeniero, y ha trabajado de todo, ha hecho de todo, desde el cálculo de ingeniero de todo. Y, bueno, así es la vida se te va planteando, pero si ellos se forman en la responsabilidad y en la decisión de trabajar a la larga siempre le encontrás algo bueno a cualquier trabajo que uno hace. Yo, trabajé en una época, pedí licencia en la docencia y me metí de secretaria en un banco, nada que ver con la docencia, después volví porque estaba estudiando en la facultad y me mataba el horario del banco, pero uno se da cuenta que servís también para ser secretaria y escribir una nota, y hacer un mensaje, uno en realidad puede, pero ojalá puedan trabajar en lo que les gusta que es la beatificación, más grande”. (Madre, 50 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta)

Las familias también rememoran cuestiones vinculadas a sus experiencias y tiempos pasados, la necesidad de capacitación es una de las cuestiones que resaltan los padres de estos jóvenes. Estas experiencias pueden ser transmitidas a sus hijos a través de los “consejos” y/o “charlas” que mantienen con sus hijos respecto al futuro.

En cuanto a las familias de los sectores sociales medios, para algunos la visión de futuro es positiva ya que destacan en sus relatos una mejora en la situación social y económica. Para otros, la visión es pesimista. Esta está vinculada con las pocas posibilidades futuras que visualizan para

sus hijos y para los jóvenes en general. En estos grupos familiares aparece una mirada de mayor incertidumbre respecto al futuro aunque piensen en darles un "futuro mejor". Visiones que están relacionadas con los procesos analizados en los apartados anteriores. Las familias se ven impedidas de desplegar estrategias sucesorias por el contexto social y económico en el que viven, por eso surge la necesidad de que sus hijos construyan por sí mismos su propio futuro (Gil Calvo E., 2005) aunque el apoyo familia siempre este.

Estos grupos familiares tienen una mirada más crítica respecto a las posibilidades concretas de que cuanto podrás aportar al futuro de sus hijos. En la imposibilidad de asegurarles un futuro mejor aparece esta idea de "huérfanos familiares" del que hablaba Gil Calvo, donde el patrimonio material o simbólico se encuentra "devaluado". Por lo tanto, entre este grupo de familias de los sectores medios el contexto social y económico del país sería un elemento importante en las perspectivas futuras. Consideran que el contexto económico y laboral influye en la proyección a futuro de sus hijos. Los padres y madres que tiene esta mirada piensan que continuar los estudios será posible si trabajan al mismo tiempo. Algunos dicen:

> *"No me lo imagino (…) uno siempre tiene las expectativas, como le decía, pero es difícil porque si a uno no le alcanza ellos ya quedan ahí a mitad de camino por, por no poder continuar sus estudios (…) es difícil después que terminan el secundario de que sigan una carrera, porque se hace difícil, por el transporte, por los costos elevados".* (Madre, 43 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén)

> *"El quiere estudiar ciencias de la comunicación. Ingresó a la UBA pero con el CBC no tuvo mucha suerte porque ya había empezado a trabajar, no le dedicaba el mismo tiempo que al secundario. Pero bueno, estamos insistiendo para ver si puede retomar porque él sabe que es el único camino, o sea, en mi casa por lo menos se habla mucho de que sin educación, a lo mejor no trabajar en lo mismo que estudiaste pero bueno, la base tiene que estar, la base cultural tiene que estar".* (Madre, 50 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

"…es difícil, nosotros corremos como va el país, nosotros tenemos ciclos, entonces si tenemos ciclos de estabilidad podemos llegar a tener un desarrollo, cuando se den cuenta los chicos que la única forma es estudiando, ellos se van a desarrollar como personas". (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

"Difícil. Hoy yo veo una situación muy complicada. La carencia de trabajo se nota en todos lados, a pesar de que se diga en los medios que hay más trabajo...la situación es más difícil que hace unos años, porque ahora el trabajo mismo es más precario, los chicos hoy se enfrentan a exigencias que no corresponden. El trabajo es más precario. Hoy los chicos duran en el trabajo un mes o dos. Hoy se les pide que trabajen una cantidad excesiva de horas. … el conocimiento que se exige para cada trabajo es desproporcionado. Se pide que los chicos sean licenciados para vender ropa. … Además, les pagan una miseria y casi siempre están en negro. Es una situación difícil". (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

"Qué pregunta me hacés. Tengo la esperanza de que sea mejor que la actualidad laboral de los jóvenes. Si la tendencia al crecimiento se sostiene es posible que en el futuro se recuperen situaciones de empleo generalizado y que, por ende, las condiciones de trabajo sean mejores. Espero que puedan acceder con más facilidad al trabajo y que se den situaciones más equitativas, más correspondientes al mérito de cada uno y no dependientes de otras variables, como el alto grado de desempleo". (Varón, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

Asimismo se destaca, entre estos padres/madres, que a futuro sus hijos van a combinar el estudio con el trabajo. Para estas familias apoyarlos y ayudarlos a continuar sus estudios es darles la posibilidad de un futuro mejor, de un futuro profesional. Visiones relacionadas con estrategias familiares de reconversión social (Bourdieu, 2011) que lo expresan en movilizar los recursos sociales que tienen para darle posibilidades a sus hijos de colocarlos y "enclasarlos" en

posiciones sociales de ascenso o sostenimiento en la espacio social (Bourdieu, 2004). También como en los sectores altos, las madres/padres de los sectores medios desean que sus hijos sean libres y respetuosos. Que elijan lo que los haga felices y que "sean alguien en la vida".

> *"mi hijo, que está en 1º pero tiene muy claro desde muy chico que quiere seguir algo que tenga que ver con la historia, con la filosofía, con la psicología… yo con mi hijo hablaba… quizás podés conseguir mientras estudiás algunas horas de profesor de inglés si rendís… Sí, bueno, porque así podría tener mi dinero, bancarme mis estudios, digo, creo que los pibes hoy ninguno piensa en un sentido de me siento a estudiar y que mi familia me mantenga, me parece que no tienen esa condición"*. (Madre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

> *"Espero que bien, mejor que el mío, creo que sí, me lo imagino mejor. Depende de la circunstancia del país. Mi hijo está ahora como becado, es de los últimos que entraron este año. Había empezado la facultad de ingeniería, pero está suspendido, estaba haciendo el curso de ingreso pero lo va a continuar. Ayer salió una circular de la empresa porque la carrera ingeniería naval que se dictaba sólo en Buenos Aires, ahora la van a dictar acá. Es la carrera que a él le gustaba, quizás se enganche, es ideal"*. (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Provincia de Buenos Aires)

> *"Algo incierto, porque la tecnología va suplantando muchas cosas, y se le pide al joven que esté más instruido. Por esta zona hay muchachos jóvenes en la universidad y veo que están para un buen fin"*. (Padre, 44 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

> *"Mi hijo dio 12 materias de la carrera de contador, pero no se si va a seguir porque se casa en octubre, así que bueh… yo le dije que si iba a seguir estudiando yo lo podía apoyar… Mi hija del medio se anotó para maestra, se recibió y ahora está cursando el tercer año para bibliotecaria. Mi hija menor quiere ser calígrafa pública"*. (Madre, 52

años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

En algunos de los relatos también surge una crítica a la educación resaltando la falta de garantía como medio para obtener un ascenso social o mejorar sus condiciones socio-económicas. Frente a este contexto, la necesidad del "apoyo familiar" es la única alternativa posible.

"La educación en este momento no garantiza como en otras épocas ascenso social, eso es así (…) A la escuela le haría falta un programa de pasantías, que los chicos puedan acceder a ciertos conocimientos del mundo del trabajo o de los diferentes trabajos en función de la carrera que están eligiendo, no?, porque de alguna manera cuando un pibe tiene una orientación pedagógica, bueno, tiene que ver con alguna cuestión de la enseñanza o del trato con otras personas. (…) Mi sensación es que la escuela no está nivelando todo, que sigue dependiendo del marco de lo que la familia, por sus propias inquietudes, pueda aportarle al pibe, y esas diferencias en cuanto a posibilidades de acceso al conocimiento sigue en un punto muy fortalecido". (Madre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

"hoy uno ve Neuquén como crece día a día ¿no? mucha gente y el trabajo sigue siendo más o menos el mismo, no hay más apertura de trabajo para el joven… hay secundario, hay universidad, ¿para qué se prepara el joven en la universidad? Si después se tiene que ir a otro lado a trabajar (…) Mi hijo se recibió de licenciatura en turismo, trabaja de eso igual que la esposa, y se fueron a El Calafate a trabajar… ¿por qué la provincia invirtió tanto tiempo? Y después se tuvieron que ir a otra provincia (…) mi hija es docente y le gusta mucho lo que hace, pensamos con mi marido en un futuro poner un jardín propio..." (Madre, 54 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

Por último, los grupos familiares de los alumnos de las escuelas de los sectores sociales bajos son más pesimistas respecto al futuro de sus hijos pero que apuestan a la educación como estrategia para alcanzar una mejor posición económica o al menos obtener mejores oportunidades de

trabajo. Ellos apoyan a sus hijos para que continúen una carrera de nivel superior (terciaria y/o universitaria), aunque perciban que las posibilidades efectivas de concretar los estudios sean más "complicadas". La combinación del estudio con el trabajo aparece más fuerte en estas entrevistas. Unos no saben que quieren seguir estudiando sus hijos mientras que otros conocen sus inquietudes, aunque en algunos casos sus padres/madres cuestionan la elección de sus hijos al mismo tiempo que los apoyan para que sostengan el estudio junto con un trabajar. Ambivalencias resaltadas con más profundidad en estos nuevos contexto de incertidumbre y contradicciones sistémicas (López Blasco A., 2003; Beck U., 2006).

> *"Me gustaría que cambie, que haya mejores posibilidades para los chicos. No importa que no tengan educación. Que alguien por lo menos, las empresas, los llamen para limpiar, para hacer cosas lindas, para que se recuperen y se sientan contentos. Porque hay chicos que pueden salir pero con trabajo, sin trabajo no van a salir nunca".* (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén)

> *"Y si estudian creo que va a ser bueno, si estudian, porque sino como vamos no, claro, como vamos y como se pide para trabajar si en limpieza te piden secundaria imaginate lo que va a ser, tienen que tener estudio, hay que hacer hincapié mucho en el estudio, trabajar más sobre eso …".* (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires)

> *"yo veo que depende de nosotros, de los padres, de lo que les inculquemos y de las posibilidades que les demos para que pueda irse, a otro lugar a estudiar y si por ahí, a mi me gustaría como madre… de que pudiera volver acá a Cachi, pero bueno, eso depende de lo que pueda elegir también.*
> *El dice que va a ser chef, el quiere ser chef profesional, la intención de él es viajar, de conocer y bueno. El está estudiando inglés, aparte del colegio, el deseo de él es viajar, pero no me gustaría que se quede con eso, me gustaría que aparte de chef estudiara otra cosa. Ahora está de onda eso, todo el mundo estudia chef, todo el mundo estudia turismo, estee así que ese es el deseo de él ahora, no se qué después, por ahí los jóvenes cambian o si les das otra orientación por ahí se deciden por otra cosa... ahora por ahí*

se confunden, ellos los que pretenden es que sea una carrera corta, que no sea, que no tengan mucho que estudiar y así". (Madre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Salta)

Por el otro lado, están los padres/madres de estos sectores sociales que tienen una mirada pesimista del futuro, una visión más restringida al contexto económico y a la disponibilidad de empleo efectiva. En sus relatos mencionan que no ven oportunidades para los jóvenes en general, y tampoco para sus hijos. Con esto se refieren a que quisieran que haya posibilidades para todos, independientemente de que no sigan estudiando. La visión se reduce al entorno y ven limita la mejora en sus condiciones actuales. Algunos dicen: "que no repitan mi historia", un deseo que no muchas veces escapa a la realidad de algunas familias de los sectores bajos. En estos relatos aparece la experiencia familiar en el lugar de "no ser repetida", como la necesidad de que sean superadas. Contrario a lo que sucede en los grupos familiares de los sectores medios y altos, donde la experiencia de sus padres/madres sirve como soporte para proyectar el futuro.

"Difícil. Está todo muy difícil. Hay mucha desocupación, mucha gente sin trabajo, hay menos trabajo, y que los trabajos son peores. (…) Cada vez son trabajos más pesados aunque tengan estudio. Lo que pasa es que si no tienen, tampoco consiguen trabajo". (Madre, 50 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Provincia de Buenos Aires)

"Complicado. Ahora si no se estudia no se trabaja. Por eso yo estoy trabajando como estoy trabajando. Porque cuando era chica no me gustaba estudiar (…) mucho trabajo no hay. Y el trabajo que te dan te pagan poco. Con ese plan trabajar que han dado la gente menos quiere trabajar". (Madre, 53 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Provincia de Buenos Aires)

"(…) Eh, yo lo veo mal, ¡Qué querés que te diga! … porque el chico ahora es como que, va a lo fácil y decir, bueno: "¿Para qué voy a...?" o, -como hablábamos antes-, si no tenés referencias no te toman, entonces, ellos mismos se comentan y dicen: "Ah, ¿Para qué vamos a terminar quinto año si no nos sirve de nada, si no nos dan una

oportunidad para trabajar…", entonces muchos chicos lo dejan y no van más, se dedican a la calle. Acá lo que se ve mucho es eso, ¿viste?, la droga, la calle, roban, ¿viste?, acá, acá en este sector, así, se ve muchísimo, muchísimo eso. Yo no, no le veo un buen futuro para los, para los jóvenes. (…) Yo por ejemplo, lo que le pido y le exijo es que me termine quinto año. Y ella me plantea: "Mamá ¿Y para qué?" y digo: - Bueno, hija, esto puede cambiar, vamos a tener fe que esto va a cambiar, vos terminá el secundario y ahí vemos. … es triste decir esto pero... (...) Y, yo como mamá, me encantaría que él tuviera un título de algo, como yo les recalco y les digo a ellos, que a mí me encantaría que ellos tuvieran un título, un buen trabajo y decir, bueno... yo les digo a ellos, yo no quiero que sean como yo, que tengan que andar sacando mugre por no haber estudiado, por no haber escuchado a mi mamá, y digo, yo no quiero eso para ustedes. Yo quiero que ustedes tengan un título y sean alguien en la vida. Respeten como ustedes tienen que respetar y que los respeten". (Madre, 33 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén)

"El futuro de los jóvenes de acá lo veo medio difícil, porque muchos chicos dejan de estudiar, no siguen, abandonan la escuela" (Madre, 42 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén)

"…la realidad de nuestros jóvenes, qué querés que te diga, es la realidad, por ejemplo yo hubiese querido que hubiesen terminado de estudiar, que después se hicieran de pareja, (...) el problema es que para ir a una universidad se necesita plata... los míos les pasa, los dos terminaron pero ahí quedaron porque el trabajo como que ellos se metieron ahora en la cooperativa" (Madre, 51 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires)

En síntesis, las expectativas futuras son diferentes según el sector social al que pertenecen los grupos familiares. Sin embargo, todos reconocen y valoran que la escuela media es un certificado necesario para conseguir un trabajo y que contribuye a la sociabilización, "ser alguien en la vida". La escuela es la institución por excelencia que transmite valores para "ser mejor personas" y

conocimiento para “manejarse en la vida”, y para “ser respetados y “ser libres”. Más allá de las críticas, la escuela media sigue cumpliendo la función de socialización “secundaria”.

5.5.1 Factores que posibilitan o limitan el futuro: ¿lo estructural o lo individual?

En las entrevistas a los grupos familiares, también se les pregunto sobre cuáles eran los factores que posibilitarían o no lograr las expectativas futuras. De sus relatos surge que hay miradas vinculadas a factores estructurales y otras que focalizan en los aspectos individuales. En cuanto a los primeros, se encuentran los grupos familiares de los sectores medios y, en su mayoría los situados en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén. En cuanto a la visión más individualista, se encuentran los grupos familiares de los sectores altos y bajos, y en particular los grupos familiares que viven en la provincia de Buenos Aires y Salta.

> *“ahí depende un poco…de lo que…de las políticas de estado no? Parece ser que ahora no se están incentivando un poco eh…el tema de darle trabajo a…mas a los chicos no? Va bajando el índice de desocupación y bueno, entonces hay mas requerimiento…si la perspectiva parece ser que es buena, no se cuanto va a durar no? Porque acá es cíclico, yo veo que los chicos salen y buscan trabajo, veo compañeros que…de mi hijo que egreso, que la mayoría se ha logrado ubicar en…en trabajos, en la especialidad así que mas o menos…no es la totalidad pero es un cupo importante, así que lo veo bien, por ahora esta bien el tema de…del trabajo para los chicos”*. (Madre, 41 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

Ahora bien, para algunos de los padres de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Neuquén de las escuelas de los segmentos medios y altos, destacan en las entrevistas que la situación de los jóvenes depende de los ciclos económicos que atraviese el país. Enfatizan en los factores estructurales como elementos que limitarían la mirada del futuro para los jóvenes. En el caso de una de las ciudades de Neuquén, la generación de empleo está vinculada con la provincia y en este caso es el Petróleo. La vinculación del futuro laboral con el desarrollo local condiciona los proyectos de los jóvenes que están en peores condiciones. La mirada esta puesta en los factores externos que dificultan el sostenimiento del estatus social.

"Yo creo que es muy competitivo, y que lamentablemente mucha gente queda fuera, que no tiene las posibilidades de llegar a algunos lugares, no van a llegar, y así y todo los que llegan, llegan con un sueldo hasta ahí porque los sueldos no son guau! Yo estuve 4 años sin trabajo también. Es terrible lo que está pasando, además no se da lugar a la gente grande que hay muchas cosas que las sabe hacer porque vivió, porque es grande, y no le dan oportunidad" (Madre, 52 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad de Buenos Aires)

"Está difícil, para emprender algo también. La situación económica en general no está buena. No está tan estable tampoco. (...) Ahora se está activando bastante, esperemos que sigan las empresas en general, los países, a estar relacionados con los argentinos, que se pueda exportar, porque todo eso genera, parece que no pero si, movimiento en el país. … muchas fuentes de trabajo tampoco hay acá. … Muchos estudian de maestro y... todo eso que muchos no pueden irse a estudiar y esto está más accesible... y mucho no hay tampoco. (…) la adquisición económica no te da como para decir "llevo a este chico allá a estudiar lo que quiere" o no dentro de todo le puede estar dando a su alcance. (…) Cuando estaban en Cutral Co todas las empresas que se fueron a Neuquén, acá había mucho movimiento, mucho trabajo, entonces cuando se fueron todas las empresas ahí empezó a decaer un poco el pueblo, pero en sí, acá había mucho movimiento de dinero y mucho trabajo". (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Neuquén)

Posteriormente, aparece una visión más individual en los sectores altos y bajos de las jurisdicciones del interior del país (Neuquén y Salta). Las posibilidades futuras hasta podrían depender de "un amigo político". Los referentes políticos en estas jurisdicciones del interior del país tendrían un mayor protagonismo que en las otras dos jurisdicciones (Ciudad y Provincia de Buenos Aires). En las localidades del interior del país, las posibilidades efectivas de trabajo para los jóvenes estarían vinculadas con los contactos políticos. Una de las causas de esto podría ser el predominio de trabajo en la gestión pública en estas jurisdicciones del país.

"La única diferencia que puede haber es tener algún amigo político que te pueda hacer entrar en algún lado, nada más, esa es la diferencia pero las empresas no hacen diferencia". (Padre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén)

"Yo siempre tengo mucha fe en este pueblito, donde que vino y eso no lo puedo ocultar no siento que Cachi esta en pleno despegue de que puede llegar a lo mas grande. Yo tengo mucha esperanza en la juventud que podrá conseguir lo que se propone. El conseguir un trabajo depende de uno, de uno depende si uno esta dispuesto a salir yo creo que en seguida consigue no? Que se propone, todo depende de uno como uno este formado ya dependería de cada uno que es lo que uno se propone en la vida para lograrlo para mi forma de ver, ese s mi punto de vista. Aquí los chicos que se quedan consiguen trabajo en confiterias o en hospedaje... se trabaja muchas horas, es poco remunerativo". (Madre, 45 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Salta)

La proyección del futuro vinculada con una salida individual se relaciona con la idea del "sacrificio", del "esfuerzo", de que "depende de uno" el futuro que pueda trazar. En esta línea, en algunas entrevista de los grupos familiares (de todos los sectores sociales) se da una confrontación generacional en el sentido de cómo era antes y como es ahora. El sacrificio ("lucharla y pelearla") predomina en la visión de los padres y madres como un elemento que marco sus experiencias pasadas. Mientras que ellos ven a los jóvenes ahora con un comportamiento "facilista" de las cosas, cuestionando esta actitud.

"Yo creo que la juventud está pasando por un período difícil, digo porque nuestra generación quizás hemos criado a nuestros hijos con bastantes remordimientos y culpas, entonces les hemos facilitado, quizás, demasiado el camino. Y hoy, los chicos, les cuesta conseguir trabajo pero me parece que a mucho de ellos les falta un poco más de espíritu de sacrificio. Les falta espíritu de sacrificio porque no están acostumbrados a lucharla y a pelearla y que los papás les hemos solucionado demasiado las cosas, y

eso creo que no ha sido del todo bueno". (Madre, s/d años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Neuquén)

"yo calculo que si no te sentís con una autoestima alta te cuesta muchísimo poder enfrentarte a una entrevista, a una entrevista laboral en donde sos observado, sos, qué sé yo, encuestado como más o menos hasta lo más íntimo tuyo entonces si no tenés una postura fuerte y una autoestima fuerte que te la dan desde la casa y desde la escuela no podés enfrentarte a eso, lo mismo digo como yo veo con mi hija por el tema de para salir a estudiar, salir a hacer los estudios universitarios, de aquí salen con una preparación bien, digamos, que no le va a dificultad porque digamos la están preparando ya en 4º a eso, sufre como una loca, llora como una loca pero yo le digo bueno, peor va a ser cuando entres a la universidad" (Madre, 41 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad de Buenos Aires)

En resumen, mientras que para algunos el futuro estará condicionado por las variables estructurales, el contexto social y económico. Para otros, predomina una mirada individual sobre los condicionantes y/o factores que influyen en alcanzar las expectativas a futuro. El avance de los procesos de individualización y des-institucionalización en las sociedades actuales (Giddens, 1995; Beck U., 2006) impactarán de forma distinta en cada uno de los distintos grupos sociales según las posibilidades efectivas de concretar los proyectos futuros.

5.5.2 Influencia familiar en la visión del futuro de sus hijos: ¿libre elección o elecciones condicionadas?

Como se señalo en el capítulo 1 de la tesis, en el actual contexto de individualización de las trayectorias y de mayor protagonismo del sujeto, las elecciones se ampliaron y las posibilidades se tornan más flexibles y dinámicas. Las decisiones y elecciones son más liquidas y menos duraderas. En este sentido, los estudios resaltan que la vida ya no pasa por una disyuntiva (elegir por una cosa y descartar otra), sino que las personas con más frecuencia toman decisiones diferentes y contradictorias (hacer esto y aquello) (López Blasco, 2006). Por ejemplo en la

siguiente entrevista una madre resalta dos elecciones contradictorias de su hijo: quiere ser bioquímico y futbolista.

> *"Por lo que él plantea espero que llegue a cumplir lo que él en este momento tiene como meta, que él quiere ser bioquímico, es futbolista, … uno de sus objetivos también es poder llegar a algún club en primera así que bueno, él tiene ganas de ser bioquímico y le gusta todo lo que es investigación y demás porque le interesa poder ayudar a la gente así que a lo mejor más adelante cambie de carrera pero porque quizás aparezca otra cosa que él piense que sea más conveniente porque a él lo que le interesa es tratar de llegar a poner su granito de arena para a lo mejor en la medicina poder aportar algo, espero que lo pueda hacer"*. (Madre, s/d años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Ciudad de Buenos Aires)

> *"yo le digo seguí estudiando a mi lo que me interesa es que termines tu quinto año y (…) con para aprender ingles (…) Por los menos idioma que tiene facilidad mi hija o sea que le mas que todo, entonces yo quería por ahí después como guía de turismo eso seria otra, ello coincide plenamente en lo que yo, en lo que yo mi deseo con lo de ello no es que yo le este obligando me gustaría esto pero. E- USTED LE SUGIERE ESO. P- No, no ella solita se planteo ella solita …(…) mi marido y yo somos los dos igualitos en esta situación los dos quizás pensamos iguales tenemos nuestro mismo propósito de de brindarle lo mejor para los chicos"*. (Madre, 45 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Salta)

> *"Yo quiero lo mejor para él. Que siga una carrera universitaria. El piensa seguir estudiando arquitectura. no le gustaría estar en una oficina encerrado, no le gustaría estar en una escuela dando clase. A él le gustaría estar en un trabajo que cumpla sus horas y se va a su casa. Si no se llega a dar sería bueno que se pudiera ir para estudiar."* (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Neuquén)

Como surge de los relatos, la comunicación entre padres e hijos es más fluida, algunos saben con detalle las cosas que quieren y desean sus hijos. Esta forma de comunicación más horizontal es también una de las tendencias que se vienen registrando en los últimos años. (López Blasco A., 2006; Leccardi C., 2010) El cambio de patrones de comunicación entre ambos se da con una actitud más madura y comprensiva, donde el dialogo y la comunicación son los aspectos prioritarios en la convivencia familiar.

> *"Yo soy de la idea que siga estudiando. …lo que a ella le guste porque yo soy esa persona que la dejo a elegir a ella, no me gusta imponerle lo que a mí me gustaría porque sé que a veces imponiendo no conseguimos nada"* (Madre, 32 años, Escuela Estatal, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta)

> *"… que ellos pudieran trabajar en lo que realmente les gusta, y si no, trabajar pero con todo, con responsabilidad en lo que les toque (...) si ellos se forman en la responsabilidad y en la decisión de trabajar a la larga siempre le encontrás algo bueno a cualquier trabajo que uno hace (...) yo quisiera que estudien, porque te enriquecés tanto que evidentemente es, aparte no es solamente el estudio universitario, sino la edad en que hacés eso, uno cuando está en la universidad te das cuenta y decís, pucha si yo hubiera estudiado en el secundario todo lo que vi como lo estoy viendo ahora (…) Todo eso que crecés en la universidad es invalorable, realmente fundamental, por eso yo quisiera que estudiaran. I: Yo, lo noto ahora que las chicas ya han salido y que uno ve las cosas desde afuera, les ha servido mucho el tema de la formación, muchísimos. Ellas han seguido, a pesar de que en casa hay mucha libertad, no es que uno los obliga a nada, pero han hecho opción de vida, (…) una descubre su veta artística que la descubrió después del colegio, después otra descubrió su misión para ayudar a los demás, es muy social, su misión social, y esto lo descubrió también cuando se fue, el colegio se lo sembró digamos, pero lo descubrió después. Yo, creo que les ayuda, y te digo en el Inglés también les ayuda…".* (Madre, 50 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta)

"Me gustaría que termine el colegio para después tener una salida laboral, que estudie una profesión, haga la universidad y tenga todos los títulos que quiera. Pero al paso que vamos yo creo que en un tiempo más ya vamos a ser viejos y no la vamos a poder ayudar. Y por eso, ella misma tiene que pensar en terminar los estudios para que pueda salir". (Madre, 49 años, Escuela Estatal, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén)

"Tiene una, una sola consigna. Él tiene, eem… (pausa) tiene dos consignas. Una es que tiene que que ser bueno (risa) no importa lo que sea, tiene que ser bueno. Lo demás lo solucionamos siempre. Y la otra consigna es: si quiere ser vago, que sea vago, pero que se haga responsable. Si. (pausa)Lo que quiera hac- él ya sabe que va a hacer algo parecido a lo mío, el más grande. Va a estudiar eso, es bastante vago, pero bueno. Habrá que apoyarlo en ese sentido, pero bueno, pero mientras que sea responsable de lo que decida, no tengo ningún tipo de problema. Si él quiere ser vago, puede serlo. Vago pero bueno". (Madre, 42 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Neuquén)

Por último, las expectativas a futuro se expresan de distinta manera: algunos grupos familiares ejercen un condicionamiento en la elección (libertad condicionada), expresando deseos y expectativas a veces contrarias a la de sus hijos. Ambivalencias entre generaciones que en algunos casos llegan a ser irreconciliables (Lüscher, 2002). Otros, enfatizan la libre elección y el espacio de comunicación y apoyo. Frente al alargamiento de la edad de permanencia de los jóvenes en los hogares, las familias se van acomodando a los cambios económicos, culturales y sociales. La familia se convierte en espacio de negociación continua entre generaciones (Beck U., 2006; Leccardi C., 2010). En la negociación se alcanza una mutua aceptación de los espacios y/o decisiones o una forma de evitar conflictos (Beck, 1997; López Blasco A., 2006)

5.6 Comentarios finales

Recopilando, al inicio del capitulo se destaca la función de la institución familiar como la principal fuente de integración social. Desde la sociología clásica, se rescatan las siguientes temáticas sobre los grupos familiares/domésticos: los modos de funcionamiento, la distribución de las tareas en el hogar, la transmisión de valores/normas entre otros.

Se describen los cambios que se fueron sucediendo en la forma de analizar la institución familiar así como se fueron dando en los últimos años transformaciones que incidieron en la conformación de la familia. Las tendencias generales registradas en las investigaciones citadas dan cuenta de un cambio en los ciclos de vida. Estos cambios llevaron a una nueva configuración de la institución familiar y de la "forma" de ser joven.

Ahora bien, frente a este nuevo contexto el desanclaje estructural de las familias podría estar impidiendo desplegar estrategias familiares vinculadas con el sostenimiento o elevación del nivel socio-económicos de sus hijos. El desclasamiento social impacta de forma distinta según el estrato social de los grupos familiares. En la investigación realizada surge que las expectativas familiares son diversas y distintas entre los diferentes sectores sociales. Muchas de esas tienen que ver con factores económicos, pero también los deseos sobre la visión de futuro incluyen en las expectativas sobre sus hijos.

El tejido ocupativo en que se insertan algunas de las familias ha ido devaluando la posición en el espacio social (Bourdieu P., 2011). Alguno puestos de trabajos caducan, otros resurgen, y mientras en el proceso los grupos familiares amortiguan la caída o degradación del estatus (Gil Calvo E., 2001). La falta de estructuras de apoyo externas a los hogares origina que aumenten las desigualdades sociales. En estas condiciones históricas, las familias y los modos de organizar la vida se van redefiniendo. Asimismo, los procesos de individualización (Beck U., 1997) y desfamiliarización (Gil Calvo E., 2005; Singly de F., 2003) quedan cuestionados según los "márgenes" de libertad que visualizan los distintos grupos familiares. En sus relatos se señalan como quedan condicionados los proyectos a futuro, no sólo por los factores sociales y económicos sino también por la localización geográfica y por las propias expectativas futuras.

Pareciera ser que si existe coincidencia entre las expectativas de los padres y sus hijos, el apoyo familiar va a ser mayor.

Por último, más allá de lo reseñado, se puede constatar que las familias de los jóvenes permitirán que los anquilosamientos de otras instituciones no los afecten tan directamente, van a servir de amortiguador las crisis económicas y/o contexto recesivos; generando que, tal y como lo fue al inicio del proceso de industrialización, la institución familiar se vuelva multifuncional: atiende a los muchachos, les conseguí trabajo, y hasta toma decisiones por ellos mismos (Peréz Islas J.A., 2008).

CAPITULO 6

JÓVENES Y FUTURO

6.1 Introducción

La vivencia de la juventud sitúa al futuro en un lugar central. La juventud se impone como una etapa en que se define el futuro, en que los sueños de la infancia se vuelven problema del presente. Entre presente y futuro, entre sueños y decisiones, entre lo ideal y lo posible, los jóvenes se van haciendo adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando una trayectoria.

La investigación realizada, y los debates planteados -tanto los planteos clásicos como contemporáneos-, hacen evidente la complejidad de los vínculos entre la educación y el empleo en nuestros días. Donde las jerarquías, las desigualdades y las relaciones sociales son más móviles y flexibles, y los fenómenos de individuación implican que los riesgos sociales se interioricen en la vida personal y cotidiana de las personas. Así como, nos ponen frente a la necesidad de introducir nuevos aspectos en el análisis de la desigualdad educativa y laboral de los jóvenes. Estos aspectos, están relacionados con las dinámicas que adquieren las nuevas y viejas desigualdades en distintos espacios geográficos, el papel de los grupos familiares y los "adultos significativos" en las trayectorias juveniles, la expansión de "nuevas ocupaciones juveniles" y su impacto en la subjetividad, el marco regulatorio de las prácticas laborales en distintos espacios jurisdiccionales, entre otros aspectos.

En la vida de los jóvenes se ponen en juego las experiencias y las expectativas en la definición del futuro. Ambas se entrecruzan internamente, no hay expectativas sin experiencias, no hay experiencias sin expectativas (Koselleck Reinhart. 1993). Es decir que: "las condiciones de posibilidad de la historia real son, a la vez, las de su conocimiento"(Koselleck 1996). El pasado y el futuro no llegan a coincidir nunca, como tampoco se puede deducir totalmente una expectativa a partir de la experiencia. Pero quien no basa su expectativa en su experiencia, también se equivoca. En este sentido, Koselleck habla de "espacio de experiencia" y "horizonte de

expectativas". El espacio de experiencia es elaborado a partir de acontecimientos pasados, que puede tenerlos presentes, que está saturada de realidad, que vincula a su propio comportamiento las posibilidades cumplidas o erradas. Y como horizonte de expectativas delimita la línea tras de la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no lo puedan contemplar.

El futuro no tiene una continuidad lineal con el presente como tenia en generaciones anteriores sino que puede tener infinitos recorridos y discontinuidades. Del mundo del Estado de Bienestar y del trabajo fordista, con más estabilidad y certezas, se pasó a otro caracterizado por vínculos lábiles, trabajos precarios y/o transitorios (Zygmunt Bauman. 2003). En el actual contexto, el futuro ya no se presenta con certeza, no se puede programar sino por el contrario es impredecible y volátil. Justamente la incertidumbre del futuro permite pensar en que haya posibilidades diferentes de las actuales, aunque se conozcan las restricciones y limites. Las cosas pueden cambiar, lo que "es así" podría ser que el azaroso tiempo por venir lo modifique (Saintout F. 2006). En este contexto puede haber una esperanza de que aunque para algunos jóvenes el presente está dado y el futuro no es más que la proyección del presente, el futuro pueda ser cambiado.

En este capítulo se analizan las expectativas futuras de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria. El objetivo es señalar los diferentes tipos de vivencias que suponen las experiencias escolares de los jóvenes en función del sector social del que provengan, y las expectativas educativas y laborales futuras. También se realiza un breve recuento de las investigaciones sobre las perspectivas y representaciones de los jóvenes, en relación con la educación y el mercado laboral. Y cómo el desarrollo de la etapa de la juventud entre los distintos jóvenes analizados da cuenta de las desigualdades sociales y escolares.

Para ahondar aún más en los factores que generan esta distinción, en este apartado se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las expectativas futuras es decir: que van a ser cuando terminen la secundaria y que trabajos piensan que podrán conseguir una vez obtenido el título. Para ello se procesaron los datos relevados a través de la encuesta y las entrevistas realizadas en profundidad a los estudiantes de las distintas jurisdicciones que abarcó la investigación: Salta,

Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Se prestó especial atención a los condicionantes futuros y a las elecciones y decisiones que tomarán los jóvenes cuando terminen el secundario. Se indagó, también, en cómo pensaban combinar el estudio con el trabajo, cuáles eran las carreras que pensaban seguir, cómo pensaban desarrollar su futura trayectoria laboral así como su proyectos de vida. Esta indagación sobre las condiciones y las elecciones de los jóvenes, sobre "lo posible y lo deseable", dará cuenta de los factores que influyen más en el futuro laboral que ellos imaginan para sí mismos.

Ahora bien, poco se sabe sobre los cambios y las influencias del entorno económico, social y cultural en el que se desarrolla la transición a la vida adulta. En este sentido, en el marco de los procesos de individualización en el que se desarrollan las vidas de los jóvenes, en este capítulo se analizan los distintos factores que enmarcan las expectativas futuras: el contexto social, económico, laboral, geográfico y familiar, entre otros aspectos. El abordaje se focaliza en la mirada de los estudiantes respecto a las representaciones que tienen sobre el futuro educativo y laboral, cuáles son sus expectativas cuando egresen de la escuela secundaria, sus aspiraciones educativas y laborales y sus proyectos de vida.

6.2 Juventud y futuro

En cuanto a la perspectiva futura, investigaciones que han indagado las relaciones entre las subjetividades de los jóvenes y el mercado de trabajo (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001); (Jacinto C. Wolf M. Bessega C. y Longo ME. 2005) muestran que los jóvenes tienen percepciones bastante ajustadas de lo que sucede en el mercado de trabajo. Filmus enfatizan una paradoja. En general, los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez sienten que la escuela es el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Sin embargo, hay diferencias entre los sectores sociales; los jóvenes advierten que muchos de los saberes demandados provienen del capital social acumulado por las familias (Jacinto C. 2006) y por lo tanto esto hace que las perspectivas a futuro estén ancladas en las posibilidades que otorga el entorno familiar-social, reproduciéndose la desigualdad de origen.

En lo que hace a las vivencias de la experiencia escolar, se ha destacado la vigencia de escolaridades de "distinta intensidad" entre los jóvenes de diferentes grupos sociales. Así, mientras la experiencia escolar de los alumnos de sectores socioeconómicos altos es intensa y deja una fuerte marca subjetiva, la experiencia escolar de los jóvenes pobres es de "baja intensidad" y muchas veces no otorga una experiencia subjetiva diferencial (Duschastzky S. y Corea C. 2002; Kessler G. 2004). En el contexto del debate sobre la importancia subjetiva que adquiere la escolaridad entre los jóvenes de distintos grupos sociales, los estudios han intentado dar cuenta de la articulación de nuevas y viejas desigualdades en el ámbito escolar (Dussel I y Southwell M. 2004). Es decir que a las "viejas" desigualdades de clase del capitalismo industrial, se han sumado "nuevas" desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a las prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, entre otras (Fitoussi J P y Rosanvallon P. 1997).

Los estudios mencionados señalan cómo las trayectorias de los estudiantes y sus carreras escolares se diversifican en el propio funcionamiento escolar, y que el origen social es el factor con mayor peso en el tipo de trayectoria que realizan. De modo complementario, la institución escolar mediatiza las condiciones materiales de vida junto con el capital cultural de entrada y permiten la producción de circuitos y trayectorias diversificadas (Filmus D. 2000; Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Jacinto C. 2006; Miranda A. 2007). Más allá de esa cotidianeidad, la desigualdad social opera porque existen circuitos educacionales con terminales formalmente iguales pero en la realidad diversos. La selección meritocrática que efectivamente opera dentro de un mismo circuito educativo, no alcanza a controlar los efectos de la selección social que genera la desigualdad entre circuitos.

Transitar por el sistema educativo ya no representa la garantía de movilidad social ascendente como lo pensaban los sectores medios. Y tampoco garantiza una mejor inserción laboral pero si la educación sigue siendo el medio necesario para acceder a un trabajo. Los sectores populares, por otra parte, han valorado tradicionalmente la educación sobre todo en relación con el trabajo. Ante el estrechamiento de las posibilidades de empleo, el deterioro del mercado de trabajo y la devaluación de las credenciales educativas, la valoración de la educación muchas veces queda

solo en el imaginario de estos grupos sociales. (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001)

En el siguiente apartado se analiza la encuesta realizada a estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria de la investigación desarrollada. En ella se pregunto sobre las expectativas futuras, es decir que pensaban hacer cuando terminen el secundario. Además, se indago sobre cuáles eran los trabajos que pensaban que podía conseguir cuando finalicen los estudios.

6.3 El futuro de los jóvenes: entre estudiar y trabajar

Las expectativas a futuro ya no se piensan de forma lineal ni como si estuvieran aisladas de otras actividades productivas. En los últimos años, tal como se desprende de otras investigaciones realizadas (Filmus D A Miranda y A Otero. 2004; Miranda A. Otero A. y Corica A. 2007; Macri M., 2010), se ha generalizado la tendencia de estudiar y trabajar al mismo tiempo. Esta tendencia se da en todos los sectores sociales, aunque es mayor entre los jóvenes de sectores medios. Siguiendo con el objetivo general de la presente tesis, en este apartado se analizan los datos referidos a la voluntad de estudiar y trabajar de los jóvenes y sus expectativas laborales a futuro.

Como se observa en el cuadro Nº 12, la mayoría de los jóvenes (58,6%) piensa estudiar y trabajar. Esta proporción es mayor entre los alumnos que concurren a escuelas de sector social medio y bajo (64,5% y 68,4% respectivamente). 34,7% de los jóvenes piensa seguir estudiando solamente, y la mayoría de ellos – (casi el 70%) son alumnos que concurren a escuelas de sector social alto. Para los jóvenes estudiantes de los sectores medios y bajo, la única posibilidad de seguir estudios superiores es trabajando al mismo tiempo. La investigación realizada da cuenta de la tendencia general señalada, aunque existen diferencias entre los jóvenes de distintos sectores sociales.

La esperanza de seguir estudiando, sin embargo, perdura en todos los sectores sociales, como un “resabio” de movilidad social que existió en épocas pasadas en nuestro país. Como se señaló en el capítulo sobre educación, años atrás la movilidad social ascendente por medio de la educación

era un camino posible y realizable, mientras que hoy en día las condiciones para concretar esa esperanza son mucho más adversas.

Cuadro Nº 12
Distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes sobre qué piensan hacer cuando terminen el secundario según sector social de la escuela

Perspectiva futura	Sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Estudiar solamente	**65,3%**	**35,6%**	23,3%	34,7%
Trabajar solamente	0,0%	5,2%	**10,1%**	6,7%
Estudiar y trabajar	34,7%	**59,2%**	**66,6%**	58,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

En capítulos anteriores se señaló las tendencias hacia la mayor escolarización y la menor participación económica de los jóvenes menores de 20 años de edad son cada vez más marcadas. La actividad principal de la mayoría de los jóvenes en edad teórica de escolaridad obligatoria es estudiar. Sin embargo, la preponderancia de estas tendencias no deben ocultar las diferencias que se dan entre los jóvenes de distintos sectores sociales.

Tener la posibilidad de focalizarse en el estudio es un privilegio social que sólo tienen permitido en su imaginario los estudiantes de los más altos estratos. No se trata de lo que objetivamente ocurrirá, sino de cómo se representan ellos mismos su futuro, pero es esta misma representación la que produce un efecto de realidad que les permitirá realizar una predicción basada en los condicionamientos sociales. Como señaló W. Thomas (1980), "cuando una situación se define como real, es real en sus consecuencias".

Siguiendo con el análisis de los datos, tomando ahora en consideración la condición de actividad de los jóvenes estudiantes, se observa que, entre los jóvenes que se encuentran económicamente inactivos, casi la mitad piensa en seguir estudiando solamente, y la otra mitad estudiar y trabajar. Entre los jóvenes que están actualmente trabajando, en cambio, la mayoría piensa seguir

realizando ambas actividades (estudiar y trabajar). La misma opinión fue expresada por la mayoría de los jóvenes que estaban buscando trabajo. Quienes expresaron la voluntad de solo trabajar eran, en su mayoría, jóvenes que estaban desocupados o trabajando. (ver ANEXO CUADROS, cuadro N°5)

Según los datos analizados, la condición de actividad de los estudiantes da cuenta de la existencia de una diferencia social. En el cuadro N° 13 puede observarse que el mayor porcentaje de estudiantes ocupados pertenece al sector social bajo (41,2%), seguido por los estudiantes de sectores medios (30,9%), entre los cuales se registra el mayor porcentaje de desocupados (7,2%). El porcentaje de inactividad (85%) se concentra entre los estudiantes del sector alto.

Cuadro Nº 13
Distribución porcentual de condición de actividad los estudiantes según sector social de la escuela

Estado	Sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ocupado	14,2%	30,9%	**41,2%**	33,1%
Desocupado	0,8%	7,2%	6,9%	6,0%
Inactivo	**85,0%**	**61,9%**	51,9%	60,9%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

En este sentido, puede decirse que los jóvenes de sectores bajos son quienes, en mayor medida, se ven obligados a repartir su tiempo entre el estudio y alguna actividad productiva. En el otro extremo están los jóvenes de los sectores altos, que, al contar con más tiempo libre, pueden dedicarse solamente a estudiar. Es importante destacar esta diferencia, porque la cantidad de tiempo que dedican a ambas actividades va a influir en la trayectoria educativa de cada uno de estos grupos. (Miranda A. Otero A. y Corica A. 2007)

En cuanto a las diferencias de género, la mayoría de los estudiantes que piensan seguir estudiando únicamente son mujeres, mientras que la mayoría de los que piensan solo trabajar son varones. (ver ANEXO CUADROS, cuadro N° 6) La mayor propensión de las mujeres a dedicarse al estudio se ve confirmada por su preponderancia en la matrícula escolar y por las conclusiones

de ciertos estudios sobre educación superior (García de Fanelli Ana. 2001) (Sigal Víctor. y Dávila Mabel. coord. 2005). Dentro del grupo de estudiantes que piensa estudiar y trabajar al mismo tiempo, en cambio, la distribución porcentual es homogénea entre mujeres y varones.

Estas diferencias entre géneros están tamizadas por el segmento social de la escuela. Entre los jóvenes de sectores altos, la mayoría de los varones planea combinar ambas actividades. Entre los estudiantes de los sectores altos y medios, el número de varones y mujeres que solo piensan estudiar es muy similar. En cambio, entre los estudiantes de los sectores bajos, las tendencias generales se mantienen: la mayoría de las mujeres solo piensan estudiar y la mayoría de los varones planea trabajar únicamente. Esta diferencia de comportamiento algunas veces tiene que ver con la necesidad de generar ingresos para estudiar y otras veces con cuestiones culturales ligadas a la diferenciación de género (Reguillo R. 2000).

Al considerar las diferencias de sexo teniendo en cuenta el sector social de la escuela a la que asisten, la paridad se mantiene entre los alumnos varones y mujeres que asisten a las escuelas de sectores altos y medios, mientras que las diferencias siguen siendo mayores entre los alumnos de las escuelas de sectores bajos. En estos jóvenes, existe una proporción mayor de mujeres que participan en el mercado de trabajo y una proporción mayor de varones que están desocupados. En los últimos años ha crecido la participación de las mujeres de sectores bajos en el mercado laboral, tendencia general que, como señalan algunas investigaciones, está asociada al deterioro de la economía Argentina, que a su vez se vincula con el incremento del empleo en el sector servicios (Beccaria L. 2002), que requiere, mayoritariamente, mano de obra femenina de menor calificación (Cortés R. 2003).

Hemos destacado así, en este apartado, las tendencias generales de los estudiantes de escuela media respecto a sus expectativas futuras y algunos de los elementos de su condición social y de actividad que influyen en sus planes futuros. Una de las principales tendencias observadas es que los estudiantes de escuela media piensan estudiar y trabajar cuando terminen la escuela secundaria. Sin embargo, se ha comprobado que las diferencias según el sector social al que pertenecen son significativas: la mayoría de los estudiantes de sectores altos tienen pensado solo estudiar, mientras que, por el contrario, la mayoría de los jóvenes de los sectores bajos piensan

solamente trabajar en el futuro. Otra diferencia se da al analizar la extracción social de los estudiantes que, además, trabajan y aquellos otros que solo estudian. El mayor porcentaje de los estudiantes que trabajan provienen del sector social bajo, aunque cabe destacar que también es alto el porcentaje de estudiantes económicamente activos entre los sectores medios. Entre los estudiantes del sector alto, en cambio, son contados los casos de estudiantes que a su vez trabajan.

Esta relación influye, a su vez, en la expectativa a futuro. La mayoría de los jóvenes que actualmente no trabajan piensa seguir fuera del mercado de trabajo por un tiempo, y dedicarse únicamente a estudiar. Entre los jóvenes que estudian y trabajan, en cambio, la mayoría piensa seguir combinando ambas actividades. Por último, los jóvenes que planean trabajar únicamente son, en su mayoría, jóvenes que ya están trabajando en la actualidad. En este sentido, podría afirmarse que las expectativas futuras de los jóvenes no son definidas únicamente por la variable de la condición social: también influye el hecho de estar o no económicamente activo en la actualidad.

En cuanto a la diferencia entre sexos, podemos señalar que es casi similar la proporción de mujeres y varones que piensan estudiar y trabajar al terminar el secundario. Sí se dan, en cambio, diferencias notorias entre varones y mujeres, entre los estudiantes que piensan seguir estudiando únicamente (mujeres en su mayoría) y quienes solo piensan trabajar (varones en su mayoría). La tendencia varía, sin embargo, al analizar a los estudiantes según el sector social del que provengan: En su mayoría, los varones de sectores altos no planean solo trabajar sino combinar ambas actividades, mientras que gran parte de las estudiantes mujeres de los sectores bajos solo planean trabajar.

A partir del análisis de las perspectivas a futuro, se continúo indagando sobre las expectativas laborales de los estudiantes: qué tipo de trabajo creen que tendrán una vez que terminen la escuela secundaria. Como se señaló, la perspectiva a futuro está muy presente en la cotidianeidad de los estudiantes, y la mayoría de ellos planea seguir sus estudios superiores y, simultáneamente, empezar a trabajar. Esto, de alguna manera, evidencia una ruptura de la linealidad que, tradicionalmente, caracterizaba la relación educación y trabajo. Hoy en día, la transición no es

lineal sino superpuesta: el pasaje del estudio al trabajo ya no está delimitado por períodos establecidos en correspondencias con distintas etapas del ciclo de vida. Las transformaciones económicas y sociales y los cambios en el mercado de trabajo llevaron a que las esferas de la vida se reestructuren y a que se transforme el vínculo entre lo educativo y lo laboral (Miranda A y A Otero 2007; Miranda A. 2007; Macri M., 2010)

6.3.1 Los trabajos futuros

En este nuevo contexto, como se ha señalado en los capítulos anteriores, los jóvenes sufrieron una fuerte diferenciación en su situación social, incrementándose así las desigualdades entre los distintos grupos sociales. Este proceso, que coincidió con la masificación del acceso a la escuela secundaria, ha influido en gran medida sobre la visión de futuro de los jóvenes y sobre sus expectativas laborales. Consultados sobre cuáles creían que habrían de ser sus empleos futuros, los estudiantes dieron respuestas muy diferentes. Las respuestas no variaban únicamente en función del sector social de la escuela a la que el estudiante asistía, sino que también dependían de las propias expectativas a futuro.

Es por eso que, en esta sección, para analizar las respuestas de los estudiantes sobre sus futuros trabajos se ha dividido a los jóvenes en tres grupos distintos: 1) los que piensan estudiar solamente, 2) los que piensan estudiar y trabajar y 3) los que únicamente piensan trabajar. A todos ellos se les preguntó en qué pensaban que podrían llegar a trabajar cuando terminaran la escuela secundaria.

a) Estudiar solamente: expectativas de trabajos futuros

Los jóvenes de este grupo provienen, en su mayoría, de sectores altos. Los estudiantes de este sector social se ven, mayormente, trabajando en ocupaciones profesionales o trabajos vinculados con estudios superiores. El 11,3% de este grupo se ve trabajando en tareas administrativas-contables, y un 8% en ocupaciones con formación humanística o ligadas a la docencia.

Los jóvenes de sectores medios y bajos que piensan estudiar solamente, en cambio, se ven a sí mismos trabajando en oficios técnicos o trabajos menos calificados, entre los que se destacan

ocupaciones tales como la de repartidor o repositor de supermercados, trabajos vinculados a la rama de la construcción o trabajos de servicio doméstico. Estos últimos trabajos han sido mencionados, en su mayoría, por los estudiantes del sector bajo.

El trabajo futuro que predomina en este grupo de jóvenes es el de vendedor de comercio (el 23,9%), trabajo considerado como uno de los "nuevos yacimientos de empleo para los jóvenes"1 (Miranda López Francisco, 2006) y que se corresponde con las tendencias económicas de la región, en donde el sector de los servicios es la rama que más empleo juvenil ha generado en los últimos tiempos.

En las economías post-industriales, los empleos disponibles para los jóvenes están, justamente, ligados al comercio y los servicios, en muchos casos signados por vínculos muy inestables y en donde las relaciones sociales resultan fundamentales para la obtención del mismo. Cabe destacar que estas ocupaciones están muy extendidas en grandes ciudades y áreas turísticas, pero tienen poca injerencia en otras localidades geográficas menos integradas a la lógica del nuevo capitalismo global. La creciente expansión de las nuevas ocupaciones juveniles en detrimento del empleo industrial y la masificación del acceso al sistema educativo han ido configurando una nueva subjetividad juvenil.

Asimismo es interesante analizar las respuestas de este grupo de jóvenes en cuanto a las incertidumbres que manifiestan respecto a su futuro laboral. Un 8% de los estudiantes dijo no saber de qué podría llegar a trabajar; el porcentaje resulta mayor entre los estudiantes de sector bajo. Un 5% dijo que trabajaría de "lo que surja"; también en este caso el porcentaje aumenta entre los jóvenes de sector bajo. Si sumamos ambos porcentajes, observamos que casi el 20% de los jóvenes de sectores bajos manifiesta cierta incertidumbre sobre su futuro laboral. En el contexto actual del capitalismo informacional (Casal J. 2000) o del nuevo capitalismo (Sennett R. 2006), que se caracteriza por cambios constantes y mayor inestabilidad, la sensación de riesgo e incertidumbre tiende a ser mayor. Esto se debe, en gran medida, a que las transformaciones del

[1] Los Nuevos Yacimientos de Empleo (NYE) aluden a aquellos espacios emergentes de producción y servicios que generan oportunidades de empleo dentro, fuera y en los márgenes de los circuitos económicos convencionales. Lo interesante de este proceso de generación de empleo juvenil es que no sólo se instala en los procesos de innovación productiva y económica sino también en la relación entre la oferta y la demanda de trabajo.

trabajo han hecho más precarios, inestables y lábiles los empleos y las relaciones sociales. Los niveles de confianza y planes a largo plazo parecer haberse extinguido y los horizontes de expectativas de los sujetos no van más allá del corto plazo. Por eso, aunque los jóvenes expresen su deseo de estudiar, les resulta más difícil entrever los trabajos que desempeñarán en el futuro.

b) Estudiar y trabajar: expectativas de trabajos futuros

Dentro de este grupo, que es el más numeroso entre los estudiantes de la escuela media, no existen grandes diferencias en cuanto a las expectativas laborales. El 21,1% piensa que podría trabajar como vendedor en un comercio, porcentaje similar al registrado en el grupo anterior (aquellos que pensaban estudiar solamente). Sin embargo, un importante número de jóvenes de este grupo (el 20,3%) piensa que podría trabajar en oficios técnicos del secundario; los mayores porcentajes se registran entre los estudiantes de sector medio (32,2%). Entre los estudiantes de los sectores altos, la mayoría piensa que podría trabajar en tareas administrativas-contables y el 12,2% de ellos se ve desempeñando ocupaciones con formación profesional. El 17,1%, dijo que podría trabajar de "lo que surgiera", porcentaje mayor que los otros grupos de jóvenes. En el caso de los estudiantes de sector bajo, la tendencia es diferente: el 17,7% piensan que podrían trabajar en oficios técnicos de nivel medio, y 11,3% de entre grupos de jóvenes se ve trabajando en el sector de la construcción o del servicio doméstico. (ver ANEXO CUADROS, Cuadro N° 10)

En síntesis, los eventuales trabajos futuros más mencionados por los estudiantes de este grupo son trabajo de vendedor en un comercio y las ocupaciones vinculadas a oficios técnicos de nivel medio, destacándose entre estos jóvenes quienes más han mencionado trabajos vinculados con las orientaciones y modalidades de las escuelas a las que asisten. (ver ANEXO CUADROS, Cuadro N°13) Sin embargo, las diferencias según sectores sociales se mantienen: los jóvenes de los sectores altos y medios se ven a sí mismos trabajando en empleos más calificados, mientras que, entre los jóvenes de sectores bajos, la salida laboral más accesible está ligada a trabajos menos calificados (tareas domésticas o ligadas a la construcción, como, por ejemplo, albañil, carpintero, etc).

c) Trabajar solamente: expectativas de trabajos futuros

Este último grupo es el más minoritario y está compuesto, en su mayoría, por estudiantes de los sectores medio y bajo. Casi ninguno de los jóvenes del sector alto considera la posibilidad de trabajar solamente al salir del secundario.

Consultados sobre los eventuales empleos en los que, pensaban, podrían llegar a desempeñar al finalizar la secundaria, la mayoría de los estudiantes de este grupo mencionó trabajos vinculados con oficios técnicos de nivel medio (32,6%). No hubo casi diferencias entre los dos sectores sociales (medio y bajo). Entre los jóvenes de sectores medios, el 25% dijo que podría trabajar como vendedor en un comercio y el 12,5% en ocupaciones profesionales. Un alto porcentaje de los jóvenes de sector bajo (el 20%), en cambio, pensaba que podría llegar a trabajar como repositor o repartidor.

A pesar de que, como venimos diciendo, existen similitudes entre jóvenes de sectores medios y bajos, en este caso puede observarse una diferencia notoria. Los jóvenes de los sectores medios de este grupo han manifestado que podrían trabajar en ocupaciones profesionales, históricamente asociadas a un sector de la sociedad Argentina que se caracterizaba por una movilidad social ascendente a través del estudio. Entre los jóvenes de sectores bajos, en cambio, los trabajos mencionados requieren menos calificación.

Dentro de este grupo también existe cierto porcentaje de jóvenes que manifiestan no saber de qué podrían llegar a trabajar. En su mayoría son jóvenes de sector medio, entre los cuales el 12,5% piensa trabajar de “lo que surja”. Independientemente del sector social al que pertenezcan, un porcentaje de los jóvenes de los tres sectores sociales manifiesta una “cuota” de incertidumbre respectos a su futuro laboral, una sensación de riesgo e incertidumbre propia de la sociedad actual (Filmus D Miranda A y Zelarrayán J. 2003; Sennett R. 2006).

Las diferencias y similitudes analizadas revelan una mayor diferenciación por sector social que por grupo de jóvenes. Sin embargo, los trabajos futuros tienen que ver con las expectativas de seguir o no estudiando. Dentro del grupo de jóvenes estudiantes que solo piensan estudiar, las

salidas laborales posibles están vinculadas, mayoritariamente, con trabajos que requieren formación educativa de nivel superior. La mayoría de los jóvenes de este grupo provienen de sectores altos. En el caso del grupo de estudiantes que piensan estudiar y trabajar al mismo tiempo, las salidas laborales se vinculan, mayormente, con las orientaciones técnicas ofrecidas por la escuela secundaria a la que asisten. La mayoría de estos jóvenes provienen de sectores medios. Dentro del grupo de los estudiantes que únicamente piensan trabajar, en cambio, se destaca el mayor porcentaje de trabajos que no requieren calificación. La mayor parte de los jóvenes de este grupo provienen de sectores bajos. Estos resultados revelan la existencia de una estructura social ocupacional segmentada.

En cuanto a las diferencias de sexo, podemos señalar que existe una diferenciación importante entre los trabajos manuales (que implican muchas veces fuerza física) y los trabajos intelectuales (trabajos administrativos, humanísticos, etc.) (Willis P. 1988). Los primeros tipo de trabajos (oficios técnicos, repositor/repartidor, trabajos en la fuerzas de seguridad, trabajos agrícola/ganadero, entre otros) han sido mencionados mayoritariamente por los varones, mientras que las mujeres mencionaron en su mayoría los del segundo tipo (docencia, carreras humanísticas, vendedora de comercio, tareas administrativas-contables, secretaría, entre otros). El 64,7% de las mujeres piensa conseguir trabajos ligados a la docencia o a la formación humanística, mientras que solo 35,3% piensa desempeñarse en otros trabajos (ver ANEXO CUADROS, Cuadro N° 11). En cuanto a los oficios técnicos de nivel medio, ligados a los títulos que obtienen en la escuela secundaria a la que asisten, el 83,5% de las menciones correspondió a estudiantes varones.

Del análisis se desprende que la escuela media estaría brindando un futuro mejor para los estudiantes que solo piensan trabajar al finalizarla. Para los estudiantes de los sectores bajos, el trabajo futuro está asociado a oficios técnicos ligados al título que obtendrán (por ejemplo, técnico electromecánico, técnico químico y técnico electrónico). De esta manera, el título secundario les abre las puertas a trabajos mejor calificados de los que no hubieran podido acceder de otra manera.

Cuadro Nº 14
Trabajos futuros por grupo de jóvenes según sector social

Trabajo Futuro	Sector social de las escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Estudiar solamente				
De formación superior	24,9%	16,2%	13,6%	18,0%
De formación técnico de nivel medio	1,3%	4,1%	20,5%	9,2%
Sin calificación	2,6%	15,4%	17,1%	12,2%
Estudiar y trabajar				
De formación superior	17,0%	13,7%	11,2%	12,6%
De formación técnico de nivel medio	0,0%	32,3%	17,7%	20,3%
Sin calificación	9,7%	10,5%	18,6%	15,2%
Trabajar solamente				
De formación superior	0,0%	12,5%	8,6%	9,3%
De formación técnico de nivel medio	0,0%	37,5%	31,4%	32,6%
Sin calificación	0,0%	0,0%	28,6%	23,3%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Por lo tanto, las posibilidades de trabajo futuro varían en función de las expectativas futuras de los estudiantes y el sector social al que pertenecen. Esta diferenciación tiene que ver con cómo piensan sus trayectorias futuras. Según el cuadro N°14, el trabajo futuro está estrechamente ligado al título requerido, y esto, a su vez, está determinado por lo que piensan hacer una vez que terminen el secundario. Además, el trabajo futuro también está vinculado a la proveniencia social del estudiante. Los jóvenes de sectores altos y medios piensan en eventuales trabajos que tienen que ver más con una trayectoria de formación, con instancias formativa y educativas previas. Los jóvenes de sectores medios piensan, por lo general, en trabajos futuros que les permitan cursar sus estudios superiores. En cambio, los jóvenes de sectores bajos piensan mayoritariamente en trabajos futuros más temporales, precarios y cíclicos, que no requieren una formación específica en el puesto sino, simplemente, el título secundario "obligatorio". (Jacinto C. 2006)

Por otro lado, los trabajos futuros que mencionan estos jóvenes son en su mayoría precarios, forma predominante de inserción laboral de los jóvenes. Los primeros empleos de los adolescentes transcurren en ocupaciones poco jerarquizadas y peor remuneradas,

correspondientes a ramas de actividad y categorías ocupacionales ligadas a mayores riesgos de inestabilidad, precariedad y, en su mayoría, de carácter ocasional (Mekler 1997); (Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001); (Jacinto C. 2004).

En la literatura sobre empleo juvenil se ha insistido en la importancia que ha tenido entre los jóvenes menores la expansión de ocupaciones ligadas a los servicios personales y otras tareas relativas a la atención personalizada, que, en su mayoría, se desarrollan en los grandes centros urbanos, todas tareas relacionadas con la expansión del consumo y los servicios (Miranda A. 2007). La mayoría de los jóvenes del estudio han mencionado que podrían trabajar en ocupaciones comerciales y de servicios, trabajos futuros que constituyen un común denominador entre los estudiantes (Pérez Islas J A 2008) y que están vinculadas a las "nuevas ocupaciones juveniles" (Miranda A. 2007): puestos de trabajo disponibles para la mayoría de los jóvenes de entre 15 y 19 años.

Cabe preguntarse si la segmentación educativa estaría produciendo una segmentación de las perspectivas de futuro o si son otros los factores que influyen en la visión del futuro laboral. Del análisis se desprende que el trabajo futuro no solo está vinculado al sector social de la escuela a la que asiste el estudiante, sino también con el requisito de titulación y con lo que el joven planea hacer una vez terminado el secundario.

Del análisis de los datos surge que el vínculo educación y trabajo se ha ido transformando, en gran parte debido a los cambios producidos en el plano económico, social y educativo. Investigaciones realizadas en los últimos años señalan que, tradicionalmente, la escolarización se basaba en una supuesta relación lineal entre la escuela y el trabajo, en donde la escuela era considerada el marco educativo donde se producía "el aprendizaje" que luego sería aplicado en el marco laboral. Sin embargo, las actuales pautas de vida de los jóvenes contradicen cada vez más estos supuestos lineales y categóricos, en la medida en que se ven obligados a tomar decisiones pragmáticas para equilibrar y negociar una gama de compromisos personales, profesionales y educativos en sus vidas (Wyn J y Dwyer P. 2000). La tendencia general es que, cada vez más, los jóvenes deban combinar el estudio con el trabajo, superponiendo ambas actividades cada vez a

más temprana edad. La relación entre la educación y el trabajo es, por lo tanto, un vínculo cada vez más conflictivo y cambiante (De Ibarrola M. 2004).

Por último, retomando la pregunta inicial respecto a cuáles son los factores que estructuran las expectativas sobre el futuro laboral, los elementos analizados (sector social de la escuela, perspectivas y trabajos futuros) tienen implicancias diferenciales en el futuro laboral y educativo, y es la combinación de estos elementos lo que determinará la posibilidad o no de concretar las expectativas futuras. En el siguiente apartado se analizan las entrevistas realizadas a estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria de las distintas jurisdicciones que participaron de la investigación con el objetivo de profundizar en el análisis sobre cómo piensan el tránsito entre la educación y el trabajo y cuáles son sus elecciones y proyectos de vida futuros.

6.4 Mirada hacia el futuro: sus elecciones y proyectos

La pregunta acerca del futuro nos permitirá acercarnos a la mirada que tienen los estudiantes sobre sus condiciones objetivas y sus expectativas subjetivas. En este apartado se analiza las condiciones que visualizan como posibles y las oportunidades que visualizan como realizables. En el contexto social y económico, y en el momento particular de sus vidas, el futuro inmediato se vuelve un presente en donde los jóvenes deciden, de alguna u otra manera, sobre su futuro, un futuro que es pensar, entre otras cosas, como se imaginan la futura etapa de sus vidas.

Como dice Bajoit, la mirada temporal referida al futuro implica aquello que se espera como posible o a aquello que puede ser proyectable sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente (Bajoit, 2000). Estas proyecciones no se dan en el vacío, los estudiantes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas. Los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro. La selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayor o menor posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven.

Ahora bien, en el contexto actual en el que el tiempo se vuelve volátil y líquido, la visión de futuro se modifica, volviéndose el futuro muchas veces presente sin muchas posibilidades de proyectar y/o planificar. Antes la organización del ciclo de vida estaba estandarizada en el modelo de pos-guerra: 1) formación, 2) actividad y 3) jubilación. En los últimos años, este modelo se ha modificado y/o a perdido preponderancia fruto de las transformaciones de las estructuras sociales y del conjunto del ciclo de vida (Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2008; Wyn J. 2008) (Filmus D A Miranda y A Otero. 2004; Biggart A Furlong A y Cartmel F. 2008). En este marco, estudios cercanos al campo de la sociología han ido replanteando la necesidad de vincular la "condición juvenil" en un nuevo contexto y la "situación social" de los jóvenes. En este sentido, el análisis remite a vincular lo territorial y temporal concreto, la situación social de los jóvenes, y el espacio y tiempo determinado, es decir en cómo los distintos jóvenes viven y experimentan su condición de jóvenes. De allí se conjugan procesos que vinculan a la noción de juventud con nuevos estándares de organización del ciclo de vida: 1) alargamiento o prolongación de la juventud, como una fase de vida producto de una mayor permanencia en el sistema educativo, 2) el retraso en una inserción sociolaboral y de conformación de familia propia, y 3) mayor dependencia respecto a sus hogares de orígenes y menor autonomía o emancipación residencial (Dávila León O. y Ghiardo Soto F. 2005). Estos procesos son los que enmarcan la mirada de los jóvenes.

La transición a la vida adulta se vincula con el futuro. Las elecciones y decisiones que tomen hoy pueden definir el mañana. El tiempo presente no está determinado solamente por las experiencias acumuladas del pasado del sujeto, sino que también forman parte las aspiraciones y los planes futuros: el presente aparece condicionado por los proyectos o la anticipación del futuro (Machado Pais, 2000; Casal, 2002).

En el contexto de la ausencia de proyectos colectivos, y de escasa perspectiva de ascenso o movilidad social, como se conoció en épocas pasadas, comienzan a imperar lógicas cada vez más privatizadoras de la vivencia social, que lleva a los propios sujetos a establecer mundos más privados que públicos, y con crecientes niveles de fragmentación social, producto de la lucha por acceder a una mejor posición en la estructura social que permita beneficiarse de los bienes y servicios que la sociedad debiera proveer para el conjunto de sus habitantes. Sin duda los jóvenes

no escapan a esta realidad, y son ellos los que viven estas incertidumbres y riesgos de quedarse afuera. En el mundo juvenil se han modificado las lógicas de acción. Lo que trajo aparejado que la actual generación joven se imagine trayectorias de vida donde se enfatizan el logro personal por sobre estrategias y acciones de tipo colectiva (Sandoval, 2002; Bajoit, 2003). Las percepciones, expectativas y estrategias de construcción de proyectos van a están enmarcados en esta lógica más individual que social.

6.4.1 Proyectos educativos

Como se viene señalando, hoy las narrativas biográficas parecen haber perdido su anclaje en la forma de institucionalización de la vida, y la dimensión de la continuidad asociada a ella. Para algunos autores, estas narrativas se encuentran fragmentadas en "episodios", cada uno de los cuales tiene su propio pasado y futuro, limitado en alcance y profundidad (Bauman, 1995). Actualmente, las trayectorias de vida están caracterizadas fuertemente por una individualización y, al mismo tiempo, por una acentuación de los rasgos del riesgo. En este sentido, se habla de "Biografía del riesgo", conectado a la necesidad de tomar decisiones en un contexto social caracterizado por una gran incertidumbre (Leccardi C. 2005).

Ahora bien, cómo visualizan los jóvenes su biografía, su futuro. En términos generales, la vida de los estudiantes del anteúltimo año de la escuela secundaria se reparte entre el estudio y el trabajo. Estudiar a la edad de los 17 años es una de las actividades principales de los jóvenes en Argentina. La tendencia de la expansión de la matricula en la escuela influye en la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Además de estas dos actividades principales, no hay que dejar de lado las actividades de diversión que los mismos realizan. Para algunos jóvenes el gusto por lo que hacen va a estar presente en la decisión futura de lo que piensan hacer cuando terminen el secundario.

Una de las tendencias que se señaló en el apartado anterior es que la mayoría de los estudiantes de la escuela media piensan combinar ambas actividades, estudiar y trabajar, pero –y es en lo que se profundiza en esta sección- la combinación de estas actividades es pensada de forma muy diferente según el sector social de la escuela a la que asisten. Las posibilidades de mantener

ambas actividades van a estar condicionadas muchas veces por lo que quieren y pueden. Asimismo, las posibilidades de continuar estudiando y/o trabajar están vinculadas con el lugar donde viven.

Los jóvenes estudiantes que asisten a las escuelas de sector alto en su mayoría piensan estudiar solamente, sin embargo muchos piensan trabajar antes de finalizar sus estudios universitarios[2]. Esta mirada respecto de combinar estudio y trabajo en este grupo de jóvenes de sectores sociales altos es diferente según la provincia. Para los jóvenes de sectores altos de Salta y de Neuquén, la visión de futuro tiene que ver con migrar de sus provincias de origen. La migración está vinculada con la visión de las oportunidades educativas, los estudiantes de estos sectores sociales mencionan que en las jurisdicciones donde viven no hay universidades "de prestigio" y por eso tienen que migrar a otras provincias donde sí encuentran estas posibilidades. La visión de migrar en mucho de estos jóvenes no está cuestionada. Es un "pasaje" necesario para buscar mejores oportunidades futuras. Por eso, entre ellos esta situación particular los lleva a muchos a buscar un trabajo para complementar y/o sustentar sus gastos lejos del hogar de origen. En cambio, jóvenes de las otras dos jurisdicciones en estudio (Ciudad de Buenos Aires y La Plata y Conurbano Bonaerense) no piensan en migrar para seguir estudios superiores ya que en donde viven tienen una oferta variada y de calidad, según lo que ellos mencionan. (Diferencia geográfica)

> *"E: ¿pensás trabajar cuando termines el colegio? M: no pienso seguir una carrera universitaria* (quiere estudiar medicina)*, y estoy viendo de quedarme acá o irme a Buenos Aires…"* (Varón, 16 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta).

> *"E: ¿Cómo ves el futuro? A: Difícil, para mi es difícil porque por ejemplo quiero ir a la Universidad, aparte que queda lejos, yo quiero estudiar pero capaz que me vaya a la casa de mi abuela en Orán, porque allá queda la Universidad cerquita, acá no, acá me*

[2] Estudios recientes señalan que los estudiantes universitarios que piensan trabajar antes de terminar la carrera son mayoritariamente los hijos de padres con ocupaciones de baja calificación e ingresos, aunque esta tendencia también depende de la carrera y/o área disciplinar Riquelme G. (directora). (2008). Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Tomo II. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

queda lejos y allá me queda como a tres cuadras nada más y allá tendré que estudiar porque estaré sola" (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Salta).

Otras de las cuestiones que surgen entre los jóvenes de sectores altos es que existe una distinción entre las carreras más vinculadas a una salida laboral tradicional –visión de una salida laboral rápida y segura (tradicional)- y los que piensan seguir una carrera novedosa y, en algunos casos de más corta duración –visión de una salida laboral más complicada y no tan segura (no tradicional)-. Pero en muchos de estos jóvenes estas dos posibilidades aparecen juntas, hacer una carrera primero y después otra. Esta decisión está condicionada por antecedentes familiares y culturales de lo que sería mejor para un futuro. En este sentido, el mandato social está muy presente en la decisión.

Es decir, que el futuro es pensando en forma dicotómica: están entre lo que les gustaría y lo que deberían/les conviene (salidas laborales más rápidas, con posibilidades de una carrera laboral asegurada o con "menos riesgos"), alternativas que no siempre coinciden. Por ejemplo uno de los jóvenes de una escuela de la provincia de Buenos Aires de sector alto le gustaría seguir Periodismo Deportivo, pero como es una carrera terciaria piensa seguir una carrera universitaria relacionada con Economía, como por ejemplo Administración de Empresas, carrera de salida laboral rápida y con posibilidades de progreso económico. Esto se vincula con el "prestigio social" que sigue teniendo el título universitario por sobre el terciario.

Otro caso es un joven que piensa seguir estudiando la carrera de Arquitectura pero le gustaría estudiar más Artes Plásticas o Diseño Gráfico, pero por considerar que no tiene mucha salida laboral optaría por una carrera más tradicional como es Arquitectura. Quizás estas dos alternativas tienen más puntos en común, pero siguen siendo alternativas que son diferentes en tanto que la elección está motivada por cuestiones distintas (por el gusto, en un caso, y por lo económico, en el otro). ¿Por qué será que terminan eligiendo este tipo de carrera: porque es una salida laboral rápida, porque tener título universitario tiene prestigio social ó es realmente lo que desean? Ahora bien, la disyuntiva entre seguir una carrera tradicional o no siempre estuvo presente entre los jóvenes, pero la diferencia es la forma en que la resuelven hoy en día. La

elección de carreras tradicionales no les impide seguir simultáneamente carreras alternativas y/o novedosas. Hacer ambas cosas es una forma de pensar la transición más exploratoriamente que estructuradamente.

Por otro lado, están los jóvenes de los sectores medios y bajos que la carrera que piensan seguir tiene vinculación con la modalidad de la escuela a la que asisten. En su mayoría son los jóvenes que asisten a escuelas técnicas quienes piensan carreras universitarias vinculadas a las ramas de actividad de la modalidad, por ejemplo escuelas técnicas de orientación electrónica piensan seguir Ingeniería Electrónica. La curricula de las escuelas técnicas está orientada a la formación para el trabajo. En este sentido, la mayoría de los estudiantes que asisten a estas escuelas ven que la modalidad les asegura un futuro laboral. Esto además, parece una característica diferenciadora de esta modalidad que excede la mera reproducción de las diferencias entre los sectores sociales a los que las escuelas atienden (Corica A y Legarralde M. 2007).

> *"E: ¿pensás que cuando termines la secundaria va a ser posible trabajar? A: sí, es posible. todavía no tengo bien definido de qué trabajar. si se me da, por ahí después que termino de estudiar acá sigo la universidad, para profesionalizarme más. E: ¿qué te gustaría estudiar? ¿en qué universidad? A: electromecánica. lo que termino acá quiero seguir estudiando. todavía no estuve mirando ninguna universidad, pero tengo que empezar a moverme"*. (Varón, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, La Plata).

Pero también estudiantes que asisten a escuelas con orientación humanísticas-pedagógicas (identificada en las entrevistas como Bachiller) piensa seguir carreras vinculadas a esta orientación, por ejemplo: Psicología o Psicopedagogía. Aunque esta orientación no es percibida por los estudiantes como una modalidad que asegura su futuro laboral pero si orienta la elección profesional.

> *"A: es el pedagógico. (…) yo quiero hacer ciencias de la educación y profesorado de historia, por ahí de francés más adelante, pero a mí me interesa el profesorado de historia y ciencias de la educación por lo teórico y para enseñar, me gusta enseñar…"*

(Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Por otro lado, algunos jóvenes que asisten a escuelas de sector medio les resulta difícil estudiar solamente. Este grupo de jóvenes piensan que estudiar solo va a ser posible si consiguen un trabajo para solventar sus gastos. Muchos de estos jóvenes piensan que el futuro se va haciendo, no está dado. Es una visión de futuro en que el esfuerzo personal es el principal elemento. En este grupo aparece una mirada de la educación como un medio para la movilidad social, como rememorando épocas de sus padres y familiares en donde la carrera laboral era una de las opciones posibles.

"E: ¿pensás trabajar al salir de la escuela?A: si, quería, quiero ver si puedo conseguir un puesto de trabajo, comenzar a hacer mi vida, para cubrir mis necesidades, los gastos que tenga, lo que tenga que hacer… si se me da la oportunidad voy a tratar de hacer otra carrera o algo. En mi caso por ejemplo, tengo, o sea no soy de muy altos recursos soy del medio y por ahí tengo un par de dificultades para solventar gastos y eso" (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén).

En cambio, en los jóvenes de sectores bajos influye mucho más la situación económica familiar; muchas veces por la ausencia de unos de sus progenitores, por problemas económico o por vivir lejos de una universidad, sostener una carrera universitaria se les hace difícil. Este grupo de jóvenes son los que mencionan la mayoría de las veces en sus relatos la devaluación del título secundario. Ellos señalan la diferente calidad educativa que reciben en sus escuelas, una desigualdad educativa expresada en la desigualdad de su título secundario: "no es igual que el de otros estudiantes que se reciben en otras escuelas, escuelas con mayor prestigio, con calidad educativa". Esta devaluación puede estar generando entre ellos una visión más pesimista de la mirada del futuro. ¿Se podría pensar que existe una reproducción de las posibilidades futuras?

Entre los estudiantes de este sector social muchos de ellos son los primeros en terminar el secundario, esta posibilidad efectiva trae una ilusión importante dentro del núcleo familiar. Esta

doble mirada sobre la educación es lo que generaría entre estos jóvenes un sentimiento de "ilusión frustrante". La visión de ascenso social se une al esfuerzo por parte de las familias para que sus hijos sigan estudiando ya que consideran la educación como el único mecanismo para mejorar su situación socio-económica. Por eso, es que a pesar de las oportunidades restringidas que visualizan siguen creyendo que la escuela es el lugar en donde podrán superar las dificultades y poder "torcer el destino" (Dussel I. Brito A. y Nuñez P. 2007).

Los estudiantes de los sectores bajos mencionan con frecuencia que sostener un estudio junto con un trabajo les va a resultar más difícil que a otros jóvenes. Muchos de ellos no podrán terminar estudios superiores por la necesidad de trabajar para subsistir. Esto se vincula a los tipos de trabajos que consiguen mayoritariamente los jóvenes de este sector: trabajos de muchas horas, mal pagos, en condiciones muy precarias, lejos de su hogar que implica muchas horas de viaje, y por lo tanto, poco tiempo para el estudio.

Algunos jóvenes de sectores bajos piensan este tránsito entre la educación y el trabajo como una combinatoria de posibilidades, entre ellas está la posibilidad de trabajar primero, mientras piensan en que pueden estudiar, hacer una carrera corta, con rápida salida laboral y después, una vez terminada esa carrera, continuar una carrera más larga, vinculada a estudios universitarios. Es decir, no dejan de pensar en continuar estudiando, medio que les dará un futuro mejor, según expresan en sus relatos.

Otro de los elementos que influyen en la visión de futuro laboral de estos jóvenes son los adultos. En la mayoría de los jóvenes esos adultos son sus padres y familiares y/o adultos profesionales que tuvieron una presencia importante en sus vidas. Por ejemplo, una joven estudiante hace referencia a la asistente social que la atendió y la ayudo cuando estuvo en un instituto de menores, otro joven estudiante menciona al psicólogo, otra al médico que la curo por un problema de salud crónico que tiene.

> *"E: ¿y cuando termines el secundario tenés pensado seguir estudiando otra cosa? A: sí, trabajo social me parece, asistente social, no sé muy bien por qué, ahora no sé, siempre me gustó… yo antes estaba en un instituto, y bueno, fue por una asistente social (…)*

> *gracias a ella nosotros pudimos seguir y crecimos, estuvimos bien, qué sé yo, le agradezco, pero por eso me parece, no sé. Seguir estudiando sí, sé que voy a seguir estudiando o sino voy a hacer un terciario algo, no sé, pero algo voy a hacer. E: ¿cómo te ves en el futuro? cómo te imaginás. A: me imaginé trabajando en algo que a mí me guste. E: ¿por ejemplo qué? A: a mí me divierte pasar horas con los chicos, me divierte porque se divierten mucho y me divierto yo también, o sea que, trabajar con los chicos sería también un trabajo bueno, eso me gustaría…"* (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Entre los estudiantes que asisten a escuelas de sectores bajos, hay poco correlación entre lo que les gustaría y lo que en definitiva se ven haciendo en un futuro. Parecería que las expectativas son "más grandes" que las posibilidades. En mucho de los casos, lo que les gusta estudiar tiene que ver con experiencias personales y con adultos significativos y no con las opciones posibles y efectivas de concretar. Por ejemplo las dos jóvenes, contrariamente a lo que les gustaría estudiar -médica y asistente social-, se ven trabajando en la policía o cuidando chicos. Trabajos vinculados más con las opciones que con lo que les gustaría. Y además, en el marco de la ausencia de los grandes relatos se busca en adultos el ejemplo a seguir para proyectarse a futuro. Aunque muchas veces ese ejemplo no alcance para concretar ese futuro que desean.

6.4.2 Proyectos laborales

Siguiendo con la vinculación entre las aspiraciones y las expectativas, Bourdieu dice que las aspiraciones tienden a tornarse más realistas, más estrictamente ajustadas a las posibilidades reales, a medida que estas últimas aumentan. La distancia entre el nivel de aspiración y el nivel de realidad, entre las necesidades y los medios, tiende a decrecer a medida que se eleva en el estrato social y, por lo tanto, en el nivel de ingreso. Según Bourdieu, la diferenciación económica va a estar vinculada con las aspiraciones, es decir que las decisiones futuras se tomarán a partir de las posibilidades efectivas de ser realizadas. Asimismo, el campo de los posibles tiende a ensancharse a medida que uno se eleva en la jerarquía social, sólo una minoría de privilegiados se beneficia de un conjunto de seguridades que conciernen al presente y al porvenir. Por lo tanto, el

grado de libertad varía considerablemente, las potencialidades objetivas son definidas por el estatuto social y por sus condiciones materiales de existencia (Bourdieu P. 2006).

La conciencia de los límites se expresa al mismo tiempo que la esperanza realista de mejorar. Por eso, las aspiraciones tienden a circunscribirse a medida que la posibilidad de satisfacerlas se acrecienta, tal vez porque la conciencia de las dificultades interpuestas se vuelve más aguda, como si nada fuese verdaderamente imposible en tanto que nada es verdaderamente posible. (Bourdieu P. 2006) En este sentido, es que al analizar las respuestas de los jóvenes estudiantes de los sectores altos sobre su trayectoria laboral futura, las expectativas y aspiraciones son más realistas y posibles que en los jóvenes de los sectores medios y bajos.

> *"E: ¿Y en qué te gustaría trabajar en un futuro? A: Periodismo deportivo, sí, me gusta el deporte, el fútbol, me gustaría hacer alguna actividad deportiva relacionada con el fútbol. Pero a veces hay que dejar el gusto de lado y buscar lo que haga mejor el beneficio económico o sea, lo que te dije antes relacionado con economía o administración de empresas o algo. E: ¿Y la elección de seguir algo con economía es tuya? A: Desde chicos siempre tuve habilidad con los números, con la matemática. Obviamente que es más complejo todo lo que vaya a dar, pero es algo que me atrae, que me gusta."* (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, La Plata).

Los jóvenes estudiantes de los sectores medios piensan que van a tener algunas dificultades de trabajar de lo que van a estudiar. Sin embargo, esperan poder trabajar de su profesión pero al principio piensan que van a tener que trabajar de lo que les surja. El estrechamiento entre las aspiraciones y la realidad finalmente pueden ajustarse en un camino de lo posible.

> *"E: ¿y en qué te gustaría trabajar en un futuro? A: Ya te dije, me encanta la música. Estaría relacionado con eso. Pero, como viene la mano, no lo veo así.(…) me gustaría poder vivir de la música, algo que tenga que ver con el sonido, con los instrumentos, con esas cosas. E: ¿esto sería lo que armarías vos? ¿no es que buscarías un trabajo de eso? A: Sí, me encantaría trabajar de eso. Pero tendría que tener un estudio (…) seguir*

una carrera con música tenés que tener varios años de estudio. Yo conozco gente que empezó desde muy chica a estudiar música. Yo empecé desde los tres años y, más que nada como hobbie, por eso no creo conseguir un trabajo de eso. A parte no me meto mucho, ¿entendés? Porque estoy con la escuela, estoy con lo técnico, con la música no está relacionado. No va mucho... E: Entonces ¿qué estudiarías? A: Digamos que no tengo algo bien definido. Porque no encuentro todavía una carrera que me guste y que tenga una buena salida laboral. Pero en eso yo no me quiero fijar. Porque si yo elijo una carrera por la salida laboral, tarde o temprano... Voy a terminar mal. No sé, me gustaría seguir Profesorado de Historia, me gusta mucho". (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, La Plata).

En cambio, entre los jóvenes estudiantes de los sectores bajos el futuro laboral es más incierto, la prioridad es trabajar por sobre los estudios superiores y trabajar "de lo que sea". El ajuste entre las aspiraciones y la realidad va a estar condicionada en la mayoría de las veces por su contexto socio-económico y familiar, y en este estrechamiento y ajuste los caminos pueden ser diversos en cuanto a los diferentes condicionantes.

"E: ¿En qué te gustaría trabajar en un futuro? V: como chef, es lo que quiero.
E: ¿En dónde te imaginás trabajando? V: y si tengo la posibilidad de irme de Neuquén, me voy. Fuera de Neuquén, mejor. E: ¿Y en qué empezás a trabajar? V: tengo la posibilidad de entrar a la Municipalidad, casi toda mi familia está metida así que... E: ¿Y creés que vas a poder trabajar de lo que te gustaría en un futuro?
V: y si uno se lo propone. Si". (Mujer, 18 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén).

"E: ¿En alguna empresa? ¿En qué tipo de empresa? A: Eh… en una petrolera me gustaría. E: ¿En una empresa petrolera te verías haciendo qué? A: Eh... a mí me gusta mucho andar entre fierros, soldar y todo eso, es más estoy haciendo cursos de eso.(…)pienso seguir un estudio, pero primero quiero pararme bien en algo, tener una base. E: …¿Qué te gustaría seguir estudiando? A: Eh, profesor de educación física. E: ¿Y creés que vas a poder trabajar de lo que te gustaría? A: Sí…Por que sí, por que hay

posibilidades, o sea yo creo que nada, nada es imposible, no está muy lejos, del lugar donde yo vivo, no está muy lejos a trabajar de lo que yo me gustaría una de las cosas que me gustaría". (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Neuquén). Salida laboral vinculada con el desarrollo económico de la provincia y no con lo que piensa estudiar.

En los estudiantes que asisten a escuelas de sectores bajos, hay poco correlación entre lo que les gustaría y lo que en definitiva se ven haciendo en un futuro. En mucho de los casos, lo que les gusta estudiar tiene que ver con experiencias personales y con referentes adultos y no con las opciones efectivas disponibles para ellos. En cambio, en los jóvenes de sectores medios esta correlación se expresa en distinguir entre lo que da una salida laboral segura (vinculada con carreras más tradicionales) y salidas laborales más novedosas, como por ejemplo música, chef, imagen y sonido, etc.

Otra de las cuestiones destacables es la importancia de los grupos familiares, los jóvenes estudiantes expresan que su apoyo es fundamental para concretar las expectativas y aspiraciones futuras. En sus relatos aparece que todos los padres de estos jóvenes le dicen que estudien, así van a poder conseguir un trabajo mejor. Esta visión de que el estudio es el mecanismo para progresar en la vida, para tener un futuro, es una visión que atraviesa a todos los estudiantes de los distintos sectores sociales, es una mirada generalizada. Ahora bien, surgen matices de cómo piensan y expresan la importancia del estudio en el futuro de sus hijos. En los sectores altos aparece una confianza en que sus hijos van a poder hacer lo que se propongan pero una mirada más puesta en que salida laboral les va a dar un mejor futuro. Los padres de los jóvenes de sectores medios expresan la confianza en decirle que hagan lo que quieran, lo que les guste, que no hagan algo por interés y les señalan que lo que estudien va a ser de lo que trabajen el día de mañana, también expresan confianza en que van a poder hacer lo que se propongan.

E: Bueno, ¿qué te dice tu mamá y tu papá del futuro, qué esperan para vos?
"*M: (silencio) que pueda seguir estudiando, que tenga la posibilidad, que me reciba y que trabaje en algo que me guste, eso es lo que me dice siempre…"* (Mujer, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén).

"M: Mi mamá, que estudie, que llegue a una buena carrera, digamos, que no sea un paria. …" (Varón, 16 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Neuquén).

"A: Le gusta la idea de que siga antropología. Le gusta más historia. Ella me dice que no piense la carrera desde lo laboral porque son cinco años, que lo haga como un gusto, si no que no lo haga. Yo creo que confía en que por lo menos no voy a depender de ella". (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, La Plata).

Por otro lado, los padres de los estudiantes de sectores bajos les dicen que estudien para ser alguien en la vida, también que los van a apoyar en lo que decidan pero se entremezcla una visión más ambivalente entre que quieren que estudien pero que también trabajen, aunque sus hijos expresen que no quieren que trabajen pero por necesidad algunos van a tener que hacerlo. El estudio lo vinculan más con la posibilidad de conseguir mejores trabajos que con una carrera profesional.

"A: (…) con mi mamá, que como toda madre me dice: estudiá, estudiá, que te va a servir en el futuro, es lo único que me dice, tampoco le gusta que trabaje, pero yo digo: necesito para mis cosas y sé que ellos no me las pueden dar, así que tengo que trabajar". (Varón, 19 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Salta).

"A: Estudiar. Estudia. Imaginate, me dicen, no trabajes y estudia. Estudia para no tener que depender de nadie y tener que estar juntada con un hombre porque te de un plato de comida y bancártelo. Eso siempre me dice mi papá: estudia. E: ¿Qué te parece que esperan de vos? A: Mi papá que… que tenga una hija recibida. Ese es un orgullo para el… E: ¿Hay alguien cercano en tu familia que haya terminado la facultad? A:

Creo que no". (Mujer, 18 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, La Plata).

En esta última entrevista aparece el "deber ser" y el mandato social, por un lado, y la realidad que viven muchos jóvenes de este sector social, por el otro. Existiendo una distancia mayor entre lo que quieren y lo que pueden.

6.4.3 Proyectos futuros

Como venimos señalando en los apartados anteriores, la visión del futuro está más condicionado al origen social de los jóvenes estudiantes. Un origen que sólo queda a merced de las familias, según lo señalado en el capitulo 5 de la presente tesis. Las dependencias son cambiantes y diferenciadas como consecuencia de la inseguridad y de la incertidumbre del futuro, en las formas de vida y en los comportamientos. Para poder asegurar su existencia y crear nuevas formas de vida o adaptarse a los diferentes estándares, los miembros de las familias permanecen juntos mucho más tiempo (la familia como hotel, como soporte), como respuesta a las demandas de la individualización, como una forma de amortiguar los riesgos y/o asegurarse ante los mismos (Andreu López Blasco 2006).

Si bien es cierto que la familia desempeña un papel central en el apoyo económico de los jóvenes, el vínculo que une a este último a sus padres-y viceversa-parece pasar a través de dimensiones que no son sólo económicas. Para los jóvenes, la familia representa un escudo contra la incertidumbre, un ancla existencial y emocional capaz de bloquear la ansiedad sobre el futuro. La convivencia prolongada con los padres les permite más fácilmente la construcción de itinerarios biográficos por ensayo y error, o para iniciar la experimentación existencial, dejando de lado, al menos por el momento, una de las decisiones existenciales de carácter irreversibles (entre ellos el de conseguir la integración al mundo). Para los padres, a su vez, continuar con el cuidado de sus hijos es extender la etapa de la vida del como se conoce "el de nido vacío", que impondría una reestructuración radical de los ritmos diarios y biográficos tiempo. Por lo tanto, para los padres y los jóvenes, la ampliación de la convivencia se transforma en una cuestión de identidad (Leccardi C. 2005).

En la proyección de como se piensan en 5 años aparecen los “ritos” de pasaje de ser jóvenes a ser adultos, ritos que no parecen haber perdido el significado pero si la forma. La proyección futura de los jóvenes entrevistados fue muy diferente según el sector social de la escuela. En este sentido, los estudiantes de los sectores altos, en su mayoría, se ven terminando la carrera universitaria, viviendo solos e independizándose de su hogar de origen. Es decir, que en este grupo de jóvenes la proyección a futuro es la obtención de la independencia económica y autonomía familiar, ya aparece la idea de vivir solos. (Casal J. 2000; Biggart A et al. 2002; Biggart A. Bendit R. Cairns D. Hein K. y Morch S. 2004) (Biggart A Furlong A y Cartmel F. 2008).

> ***E: ¿cómo te imaginás dentro de cinco años?***
> *“JM: no sé, dentro de cinco años estaría ya terminando la carrera universitaria, ya con un trabajo como objetivo final, y no, o sea ya vivir independientemente, yo dentro de cinco años ya pretendo vivir solo, o sea independizarme…”* (Varón, 16 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, Salta).
>
> *“A: De acá a 5años...es difícil, no se porque tengo un presentimiento de que voy a cambiar de carrera, así que no la voy a tener terminada probablemente, pero no sé si voy a estar viviendo en casa o no, pero no se me veo trabajando eso sí, y estudiando, quizás de novia, quizás no, hay que ver...”* (Mujer, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Alto, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En el caso de los jóvenes de sectores medios, también se ven terminando la carrera universitaria en 5 años pero en menor medida se ven trabajando, con cierta inestabilidad económica personal que los imposibilita independizarse de sus familias. En muy pocos casos se ven viviendo solos. En este grupo de jóvenes la proyección a futuro en autonomía familiar e independencia económica es más difusa. De hecho en algunos jóvenes de sectores medios les cuesta proyectarse a futuro o dudan que podrían estar haciendo. Es como que el futuro es más incierto y que requieren un tiempo mayor que los jóvenes de sectores altos para lograr plena independencia económica y familiar.

E: ¿Cómo te imaginas de acá a 5 años?

"A: empezando a trabajar o recibiéndome". (Mujer, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Comercial, Sector Social Medio, Neuquén).

"A: y, o sea si yo lo que trato, lo que estoy tratando de hacer es progresar para si el día de mañana pueda formar una familia, eso va a ser cuando yo esté bien asegurado o sea cuando tenga yo una casa, un buen puesto de trabajo asegurado, que sea rentable para poder formar una familia, o no se, quizás el día de mañana este con mis viejos todavía, no lo se, pero a futuro yo siempre me planteé tratar de independizarme, trabajar, formar una familia, tener una casa". (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Técnica, Sector Social Medio, Neuquén).

Por último, los estudiantes de las escuelas de sectores bajos se ven en su mayoría trabajando, viviendo en una casa propia o alquilada, habiendo formado su propia familia, algunos se ven con hijos. En este grupo de jóvenes, con mayor frecuencia no se imaginan estudiando o ponen más en duda la posibilidad terminar estudios superiores. La proyección a futuro se visualiza de plena autonomía familiar e independencia económica aunque perciban que la estabilidad laboral, y por lo tanto económica, sea más difícil de lograr.

E: dentro de 5 años, ¿Cómo te imaginas, cómo te ves?

"A: con un laburo, con casa no propia pero voy a tener una casa, me quiero independizar, me quiero ir de mi casa, y estar tranquilo ahí en mi casa solo o con mi novia o quien sea pero con mi casa y laburo". (Varón, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Comercial, Sector Social Bajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

"A: en 5 años capaz que pueda tener un hijo, ya soy grande también, si tengo trabajo sí sería capaz de tener un hijo porque ahora te tenés que, para traer un hijo al mundo tenés que tener un trabajo, una casa, no vas a estar viviendo de los demás … tener plata para poder manejarme, poder comprarle las cosas al nene, tener mis cosas". (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Bajo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En síntesis, en lo que respecta a la autonomía familiar, los estudiantes de los sectores bajos se acercan a los jóvenes de los sectores altos y en cuanto a la inestabilidad económica se acercan a los de sectores medios. Aunque el logro de ambas cuestiones impliquen condiciones sociales y económicas muy diferentes entre todos los jóvenes.

En cuanto a la visión de futuro, es destacable la diferencia en la concepción del "tiempo". El futuro es para algunos un "tiempo" suspendido y para otros un tiempo por planificar. Algunos autores hablan del "tiempo liberado" (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005), como un tiempo propio de la etapa de la juventud, o sea propio de su condición juvenil. Esta condición es nueva entre los jóvenes (Bendit R. 2005; Wyn J. 2008). Es decir que, para los jóvenes de los sectores altos el tiempo liberado aparece como el disfrute, viajar a Europa, vivir experiencias de vida que lo hagan crecer, madurar y conocer realidades distintas.

> *"E: ¿Cómo ves el futuro, tu futuro? A: … Yo lo que quería era recorrer Europa, recorrer el mundo y no sabía si ahora antes de estudiar o después. Mi papá quería que lo haga después porque él ya lo hizo. E: ¿Después de estudiar, o sea, cuando te recibas? A: Sí, mi mamá quiere que lo haga ahora.(…) Sí, el año que viene, un año me la arregle solo por Europa, sólo o con un par de amigos, que a mí me encantaría pero creo que lo voy a hacer después de los estudios. Y dicen que eso te va a abrir la mente un montón".* (Varón, 17 años, Escuela Privada, Modalidad Bachiller, Sector Social Alto, La Plata).

En cambio, para los estudiantes de los sectores medios este tiempo entre terminar la escuela secundaria y el ingreso al mercado laboral está condicionado por un tiempo de planificación del futuro inmediato. En los jóvenes de los sectores medios, especialmente entre los varones, aparece una visión del tiempo libre como un tiempo fuera de las obligaciones del trabajo y del estudio, un tiempo para disfrutar y para realizar sus hobbys. En este sentido, muchas veces se combinan este tiempo "liberado" en el marco de un gusto por una actividad (por ejemplo: la música o el arte) que en algunos casos puede estar vinculada con un futuro laboral. En cambio, en las mujeres jóvenes este tiempo "libre" se lo piensa en la búsqueda de su vocación, es decir que estudiar.

> *"E: ¿cuáles son los principales problemas de trabajo que hoy en día puedas ver? A: La cantidad de horas, que por ahí es un desgaste que con lo que te pagan no vale la pena. Tenés que seguir haciendo más cosas todavía para poder llegar. Cuesta mucho más independizarte. Para hacerlo tenés que hacer un esfuerzo grandísimo. Mi hermana se fue de mi casa. Ella estudia teatro y quiere vivir de lo que le gusta, pero no puede. Se levanta temprano, limpia casas. Es muy poco lo que pagan y además esta todo más caro. E: ¿qué (...) para buscar trabajo? A: Yo creo que hoy en día cuenta mucho la actitud"*. (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Bachiller, Sector Social Medio, La Plata).

En cambio, en los jóvenes de sectores bajos el tiempo liberado no aparece del todo un tiempo de disfrute sino de elecciones acotadas y de un tiempo en suspenso que deberán definir en un corto tiempo. Se podría decir que es un "tiempo libre" que se constituye a través de la frustración y la desdicha en muchos casos (Margulis M. y Urresti M. 1996). En los jóvenes de los sectores bajos, especialmente en los varones, este tiempo libre puede ser muchas veces un tiempo del peligro, de caer en conductas de riesgos (delincuencia, drogadicción, suicidio) en vez de ser un tiempo desafiante para experimentar experiencias placenteras. Y en las mujeres de estos sectores sociales, este tiempo es combinado con el trabajo, "mientras busco trabajo y/o trabajo pienso que carrera seguir" ó "busco un trabajo para sustentarme los estudios".

> *"A: Me han gustado varias carreras: (…) quería ser abogada, después maestra jardinera, después quería ser veterinaria, porque es como que de cada cosa me gusta algo. Entonces no sé (para dónde arrancar) claro!. Mi idea es quizás ahora, trabajar un año y después ver para dónde voy, me lo sigo planteando."* (Mujer, 17 años, Escuela Pública, Modalidad Técnica, Sector Social Bajo, Neuquén).

En síntesis, existe un desajuste entre expectativas de inserción laboral que pueda otorgarle el título escolar y las chances objetivas de logro. Estas expectativas están basadas en experiencias previas que son la síntesis de la interacción con el mundo cotidiano y funcionan como esquemas de referencia, como hojas de rutas frente al contexto que les toca vivir. Por eso mismo, la forma

de pensar la inserción al mundo laboral y social está estrechamente relacionada con las divisiones sociales que organizan esta visión. El conocimiento de las oportunidades futuras lo van construyendo a partir de los intercambios cotidianos (conocimiento, información, experiencias, etc.), es un conocimiento socialmente elaborado y compartido con su entorno más próximo. Esto es lo que les da a estos jóvenes el sentido de los límites (Bourdieu 1998).

6.5 Recopilando

El momento de la socialización primaria y las primeras etapas de la socialización secundaria son épocas particularmente importantes para la conformación social de los individuos; unos períodos que son constitutivos de las primeras disposiciones mentales y comportamentales que van a marcar a los individuos a lo largo de sus vidas. Pues, se trata de un tiempo marcado por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria, de la familia –y en ésta, de los padres e incluso de los miembros de la familia extensa–, del grupo de pares y de la institución escolar. (Lahire B., 2007)

En el contexto actual, la juventud se considera como una fase decisiva del ciclo vital. En esta etapa los jóvenes deben adquirir y desarrollar calificaciones, orientaciones y decisiones que serán importantes durante el resto de su vida. La etapa de la juventud incluye también, cierto grado de autonomía de los jóvenes para crear sus propios estilos de vida y lograr la independencia y autonomía. Los procesos actuales de socialización ya no determinarían y marcarían de forma inalterables las normas y los modelos de vida, es decir que los jóvenes deben construir un mundo adulto por sus propios medios. Las expectativas futuras que visualizan los jóvenes estudiantes dan cuenta de esta diversificación.

En cuanto al vínculo entre educación y trabajo, se ha ido modificando. Antiguamente, la relación entre la educación y el trabajo era lineal: los jóvenes primero estudiaban y después, con el título en la mano, salían a buscar trabajo. Hoy cada vez son más los estudiantes que piensan combinar el estudio y el trabajo una vez que terminen sus estudios secundarios, inclusive muchos ya tienen sus primeras experiencias cursando el colegio. Pero esta combinación no es similar en todos los

casos, sino que depende, entre otros factores, del sector social del que provengan y de las expectativas futuro de los jóvenes. Las distintas posibilidades futuras de inserción laboral que imaginan los estudiantes encuestados dejan entrever que la desigualdad educativa tiene una dimensión subjetiva. Los trabajos futuros que visualizan los estudiantes muestran que el título secundario tiene un peso diferencial: a igual certificación obtenida, las perspectivas de futuro laboral siguen siendo, de todas formas, desiguales.

Otra de las características que surge de la mirada futura es la incertidumbre. Se ven obligados a tomar decisiones individuales -en materias relacionadas con la educación o el empleo, pero también con el ocio- que pueden ser de gran influencia para su vida futura, sin poder prever con claridad las consecuencias de sus opciones. Los jóvenes deben tomar las decisiones correctas, y debido a la amplitud del abanico de opciones presentes en la sociedad, deben tomar tales decisiones de forma razonada y justificada (du Bois-Reymond 1998). Pero al mismo tiempo "tomar decisiones" conlleva riesgos de equivocarse y quedar socialmente excluido. La incertidumbre se ha convertido en un nuevo rasgo en la vida de los jóvenes, no saben qué será de ellos en lo que se refiere a trabajo, vivienda, obligaciones relacionales y demás. La individualización si bien es para todos, no quiere decir que sean todos iguales. La individualización implica que la subjetividad de los jóvenes adquiere mayor importancia, pues deben tomar decisiones generadoras de modelos sociales consistentes, que se adecuen a sus situaciones y experiencias vitales.

También surge de los datos analizados que a pesar de que los jóvenes vacilan, son ambivalentes en sus expectativas, pretenden conseguir al mismo tiempo una integridad biográfica y, por ello, buscan modelos de comportamientos que les den seguridad y claridad. Esos modelos los buscan en los ambientes familiares y en adultos significativos principalmente. (López Blasco A., 2006 p. 266)

Efectivamente la transición a la vida adulta es un proceso que se construye a partir de tres dimensiones básicas: el campo de decisiones y elecciones del joven, la realidad socio-histórica que determina las alternativas que él puede elegir, y los dispositivos institucionales, sociales y económicos que configuran su contexto de emancipación y lo favorecen o lo vinculan en su toma

de decisiones (Furlong y Cartmel, 1997). A través de estos elementos también se puede observar el enclasamiento del joven, es decir la adquisición de una posición determinada en la estratificación social, que puede resultar de estancamiento o de movilidad -ascendente o descendente- respecto a la posición de origen. (Gentile A., 2010)

La estructura social, en términos de origen y oportunidades, no ha perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las miradas hacia el futuro, opciones biográficas más amplias y con mejores oportunidades para algunos o más estrechas e inseguras para otros. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género y el origen social. El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo.

Las trayectorias biográficas cada vez más se desarrollan a través de decisiones individuales. Sin embargo, dichas decisiones individuales, continúan aún atravesadas por la situación de clase, la educación, la pertenencia de género o determinado por el desarrollo económico local, factores que siguen siendo significativos en la distribución de oportunidades desiguales. Así, por ejemplo, los jóvenes de mayor nivel socioeconómico pueden elegir trayectorias individuales acordes a sus propios intereses mientras que los jóvenes con menores recursos económicos tienden a desarrollar trayectorias “normalizada” y están restringidos a tomar decisiones adaptativas de modo tal que puedan hacer frente a los procesos de exclusión o marginalización a los que se ven expuestas. Es decir que, para los jóvenes de los sectores altos y medios el futuro va a estar más vinculado con “transiciones biográfizadas”, subjetivamente elegidas y determinadas por el mismo joven. Mientras que para otros jóvenes sus proyectos futuros estarán más relacionados con trayectorias estructuralmente determinadas (algunos autores las llaman institucionalizadas), propias de jóvenes con menos posibilidades de incidir sobre el curso de sus vidas. Otros, quizás signados por mayores incertidumbres, tendrán trayectorias de “bricolaje”, donde las idas y venidas será una de las características destacables.

CAPITULO 7

COMENTARIOS FINALES y HALLAZGOS DEL ESTUDIO

En la presente tesis se indagó sobre el futuro de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en distintas jurisdicciones del país. Específicamente, se analizó las implicancias de la desigualdad social y educativa en las expectativas educativas y laborales futuras. Para ello, se describieron las visiones de los grupos familiares y las elecciones y decisiones que tomarán los jóvenes cuando egresen de la escuela secundaria. Con ese objetivo, se analizaron las representaciones sociales y perspectivas futuras que tienen los jóvenes sobre el futuro a fin de conocer el vínculo entre sus deseos, entorno y estructura social.

La hipótesis planteada es que la juventud es una etapa del ciclo de vida, que se transita de forma distinta según las condiciones socio-económicas y los intereses de cada persona. Es un proceso biográfico e individualizado que adquiere connotaciones particulares según el contexto histórico y social. Además, la mirada temporal referida al futuro no se dan en el vacío, los estudiantes no están aislados del entorno en el cual desarrollan sus expectativas.

7.1 Síntesis de la elaboración teórica y contextual

En primer lugar, se abordaron los distintos debates y enfoque teóricos vinculadas a los estudios sobre la juventud así como las cuestiones significativas para la investigación vinculadas con las transiciones de la educación al trabajo. Asimismo, y retomando los principales debates en los distintos momentos históricos, se analizo el concepto de generación. Los vínculos inter-generacionales han ido cambiando a lo largo de las décadas, y en los últimos años se han vuelto más fluidas y horizontales.

En segundo lugar, se plantearon los procesos y contextos dentro de los cuales se encuadra el futuro laboral de los jóvenes en nuestro país. En este sentido, se destacó que las transformaciones estructurales de los ´90 condicionaron la dinámica del mercado laboral. En el ámbito laboral, el mercado de trabajo se flexibilizó y reestructuró, y el trabajo formal dejó de ser el esquema hegemónico de relación laboral. Estas transformaciones trajeron aparejado

“nuevas formas de empleo y gestión laboral: contrato de trabajo por tiempo determinado, trabajo momentáneo, trabajo de jornadas parcial, y diferentes formas de “empleos ayudados”. El denominado “trabajo decente” a tiempo indeterminado fue perdiendo su hegemonía.

Según la recopilación realizada de los datos secundarios, en Argentina, la inserción laboral de los jóvenes está significativamente influenciada por los ciclos económicos y por las efectivas oportunidades de empleo disponibles. Además, los estudios confirman la mayor propensión a la escolarización entre los jóvenes, especialmente en los momentos de crisis y recesión económica.

En el modelo actual posterior a la convertibilidad, las tendencias parecen indicar que el ajuste del mercado de trabajo de los jóvenes ya no responde al incremento de la desocupación -como sucedía en el modelo económico anterior a la crisis del 2001 (modelo de convertibilidad)-, sino que es resultado de la precariedad laboral, que afecta en mayor medida a los grupos de menor nivel educativo. Durante el periodo en análisis se puede concluir que si bien es cierto que ha mejorado la situación laboral desde la postconvertibilidad, las mejoras han sido menos notables en cuanto a las dimensiones cualitativas, es decir a la calidad del empleo en los jóvenes. (Neffa J., 2010)

La inserción laboral de los jóvenes es un proceso y no una transición directa como se daba en épocas anteriores. La forma predominante es lo que se denomina como de “aproximación sucesiva” (Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. 2005), por el cual los jóvenes adquieren su posicionamiento laboral articulando distintas experiencias, que en muchos casos son precarias. Pero también este proceso tiene una fuerte relación con el contexto: si hay crecimiento económico habrá más empleos disponibles para los jóvenes, en cambios en periodos recesivos habrá más desocupación e inactividad.

Según las investigaciones citadas, los empleos disponibles para los jóvenes estaban estrechamente relacionados con ocupaciones de comercio y servicio, propios de economías post-industriales. En muchos casos, estas ocupaciones generaban vínculos muy inestables, en las que las relaciones sociales son fundamentales para la obtención de un puesto de trabajo. Estas ocupaciones (también denominadas nuevos empleos juveniles) están muy extendidas en las grandes ciudades y en áreas turísticas, pero poco y nada en aquellas otras localizaciones geográficas con menor integración a la lógica del nuevo capitalismo global. La expansión de

las nuevas ocupaciones juveniles, la menor importancia del empleo industrial, junto con la expansión educativa, fueron configurando la nueva subjetividad juvenil que caracteriza a los jóvenes de hoy en día.

Estos procesos fueron potenciados por la desigualdad educativa, que ya no se reduce a un problema de acceso sino a un problema de segmentación y calidad educativa, que a su vez acentúa la diferenciación social. Antiguamente, la educación media era accesible solo para un grupo de privilegiados integrado por los jóvenes de los sectores sociales más altos. En los últimos años, el acceso a la escuela media alcanzó a sectores sociales que estaban excluidos, pero eso no logró garantizarles una educación de calidad.

La presencia de circuitos educativos diferenciados y el tratamiento desigual de los alumnos según su condición socioeconómica de origen da cuenta del fenómeno de discriminación educativa. Este aspecto junto con las características familiares hacen que la matriz de oportunidades se restringa a las rasgos sociales, culturales y económicas de origen. A su vez, estudios indican que el contexto familiar proporciona los valores y expectativas sobre las cuales los jóvenes moldean sus conductas y aspiraciones.

En cuanto al vínculo de la educación con el trabajo, los estudios señalaban que a iguales niveles educativos alcanzados, existen distintas escalas de ingreso. Pero para considerar este cálculo, algunos estudios señalan que no es suficiente evaluar los logros educativos solamente sino que es necesario considerar las características socioeconómicas de la familia así como la educación de los padres, los valores y la aptitud, entre otros. También surge de la investigación realizada que la expansión educativa generaría sobredimensión de las expectativas de los nuevos grupos pero que se enfrentan a un mercado de trabajo que ofrece pocas oportunidades de empleo acordes al título obtenido.

La ruptura de la linealidad que, tradicionalmente, caracterizaba la relación educación y trabajo, da cuenta de una nueva relación y de una transformación en la configuración de las trayectorias juveniles. El pasaje del estudio al trabajo ya no está delimitado por periodos establecidos en correspondencias con distintas etapas del ciclo de vida. En un nuevo contexto, de masificación del acceso a la escuela secundaria y de precariedad laboral, la diferenciación en la situación social de los jóvenes se incremento en cuanto a las desigualdades entre los distintos grupos sociales. La tendencia general es que, cada vez más, los jóvenes combinen el

estudio con el trabajo, superponiendo ambas actividades cada vez a más temprana edad. La relación entre la educación y el trabajo es, por lo tanto, un vínculo cada vez más conflictivo y cambiante.

7.2 Los hallazgos del estudio

Los resultados del estudio dan cuenta que la segmentación educativa sigue siendo una característica constitutiva del sistema, que a su vez es parte integral de una sociedad conformada, cada vez más, en base a diferencias sociales. Los trabajos futuros que imaginan los jóvenes difieren según el sector social del que provengan. De los relatos de los estudiantes surge que el título secundario tiene un valor diferencial: a igual título obtenido, desigual perspectiva de futuro. Este valor diferencial tiene que ver con una dimensión subjetiva de la desigualdad escolar. En definitiva, la certificación educativa encubre la desigualdad y la segmentación que impera en el campo de la educación. Los estudiantes se ven trabajando en distintos tipos de empleos futuros, aun cuando todos hayan obtenido el mismo certificado educativo.

Los jóvenes estudiantes conocen y saben las oportunidades de otros jóvenes, no sólo la de sus compañeros de escuela. Más allá de que sus mundos sean diferentes, reconocen y distinguen las distintas oportunidades que tienen los jóvenes de otros sectores sociales. Ellos son conscientes de sus posibilidades y dificultades, más conscientes de lo que comúnmente se cree. En este sentido, la brecha de sus expectativas sobre el futuro está vinculada con el discernimiento entre lo posible y lo deseable. Cabe entonces preguntarse si la segmentación educativa estaría produciendo una segmentación de las perspectivas sobre futuro o, en otras palabras, si acaso la escuela estaría simplemente reproduciendo las posibilidades futuras. De no ser así, ¿qué otros factores inciden en la visión del futuro laboral de los jóvenes?

A partir del estudio realizado, la escuela media ya no garantiza una homogeneidad de destinos posibles para sus egresados sino que tiende a reproducir las desigualdades preexistentes. Los cambios producidos en el mercado de trabajo y en el sistema educativo operan en las expectativas y aspiraciones acerca del futuro. En el actual contexto laboral, en donde el titulo secundario es cada vez más necesario, la escuela media puede contribuir a morigerar la

desigualdad social de origen de sus egresados. En este proceso intervienen distintas variables, como lo son los contextos sociales y geográficos y las diferentes experiencias escolares.

En general, los jóvenes perciben que egresan con una baja formación para las demandas del mercado de trabajo, pero a la vez sienten que la escuela es el lugar donde han aprendido lo poco que saben. Las vivencias de la experiencia escolar se dan de “distinta intensidad” entre los jóvenes de diferentes grupos sociales. Pero a pesar de todo esto, siguen confiando en que la escuela media les abrirá las puertas a un futuro mejor, aunque, en ciertos contextos y situaciones sociales, esa confianza tiende a relativizarse. Para ellos, el paso por la escuela secundaria no solo significa la oportunidad de obtener un certificado que les permitirá conseguir trabajo, sino que implica también un espacio de socialización y formación. Para otros, en cambio, la escuela no es más que un refugio contra las inclemencias del mercado de trabajo y los riesgos sociales. Transitar por el sistema educativo ya no representa la garantía de movilidad social ascendente como lo pensaban los sectores medios, pero sí aparece como un medio necesario para acceder a un trabajo.

Los resultados de la investigación también ponen en evidencia que la familia desempeña un papel fundamental en la conformación de las posibilidades futuras. Frente a los procesos de individuación, de desinstitucionalización y desintegración, que se suman a la devaluación de las credenciales educativa, los estudiantes destacan que la familia es su referente y el sostén de su futuro. Los padres, familiares y conocidos son la fuente principal de los primeros trabajos de los egresados de la escuela media, y por lo tanto el futuro de los jóvenes depende de estas personas. A su vez, las estrategias familiares que despliegan para la elección de la escuela “garantizaría” un cierre social fortaleciendo y protegiendo los espacios sociales alcanzados por los distintos grupos familiares.

Los jóvenes encuentran en su núcleo familiar refugio contra las incertidumbres e inseguridades que imperan en las instituciones educativas y laborales. La convivencia prolongada con los padres les brinda más facilidades para construir itinerarios biográficos mediante el ensayo y error, postergando, al menos por el momento, decisiones existenciales de carácter irreversibles, como puede ser la decisión de irse de la casa e independizarse económicamente.

En la tesis de maestría, uno de los hallazgos fue que los jóvenes consideran la opinión de sus padres como una mirada importante en la proyección de sus proyectos a futuro y como apoyo en la concreción de sus expectativas. La mirada de los adultos es muy significativa para los jóvenes. Por eso, se decidió profundizar en la indagación sobre que rol cumplía la familia en la distribución de los recursos y de las oportunidades y en las visiones y aspiraciones del núcleo familiar respecto al futuro educativo y laboral de sus hijos. En ese sentido, en la tesis doctoral se analizaron las entrevistas a los grupos familiares de estos jóvenes estudiantes con el objetivo de conocer sus expectativas y apoyos posibles a sus hijos. Del análisis surge que las familias rememoran cuestiones vinculadas a sus experiencias y tiempos pasados. Las experiencias de los grupos familiares son transmitidas a través de "consejos" y/o "charlas" que mantienen con sus hijos. Pero esos "consejos" son distintos según el sector social, las prioridades y las expectativas futuras.

7.2.1 La mirada de los adultos

En cuanto a las familias de los sectores altos, la mirada es positiva sobre sus hijos ya que consideran que van a poder seguir estudiando hasta completar una carrera universitaria. La obtención del título de nivel universitario será el paso "obligado" para concretar la emancipación e independencia económica de su familia de origen. Para estas familias, la educación es una variable de ascenso social y de progreso. Las estrategias familiares de estos grupos sociales están vinculadas con la emancipación de sus hijos a través estrategias de ascenso meritocrático. (Gil Calvo E., 2005) También la libertad en la elección es una de las cuestiones que destacan los padres/madres en las entrevistas.

En cuanto a las familias de los sectores sociales medios, para algunos la visión de futuro es positiva ya que destacan en sus relatos una mejora en la situación social y económica. Para otros, la visión es pesimista. Esta está vinculada con las pocas posibilidades futuras que visualizan para sus hijos y para los jóvenes en general. En estos grupos familiares aparece una mirada de mayor incertidumbre respecto al futuro aunque piensen en darles un "futuro mejor". Las familias se ven impedidas de desplegar estrategias sucesorias por el contexto social y económico en el que viven, por eso surge la necesidad de que sus hijos construyan por sí mismos su propio futuro (Gil Calvo E., 2005) aunque el apoyo familia siempre este.

Los grupos familiares de los sectores medios tienen una mirada más crítica respecto a las posibilidades concretas en cuanto al apoyo a sus hijos. La imposibilidad de asegurarles un futuro mejor se vincula con la idea de "huérfanos familiares" del que habla Gil Calvo, donde el patrimonio material o simbólico se encuentra "devaluado". Por lo tanto, entre este grupo de familias el contexto social y económico del país sería un elemento importante en las perspectivas futuras. Consideran que el contexto económico y laboral influye en la proyección a futuro de sus hijos. Optan por estrategias familiares de reconversión social (Bourdieu, 2011) es decir movilizan los recursos sociales que tienen para darle posibilidades a sus hijos de colocarlos y "enclasarlos" en posiciones sociales de ascenso o sostenimiento en la espacio social (Bourdieu, 2004).

Por último, los grupos familiares de los alumnos de las escuelas de los sectores bajos son más pesimistas respecto al futuro de sus hijos pero apuestan a la educación como estrategia para alcanzar una mejor posición económica o al menos obtener mejores oportunidades de trabajo. Ellos apoyan a sus hijos para que continúen una carrera de nivel superior (terciaria y/o universitaria), aunque perciban que las posibilidades efectivas de concretar los estudios sean más difíciles de realizar. La combinación del estudio con el trabajo aparece más fuerte en estas entrevistas. Estas familias tienen una visión más restringida al contexto económico y a la disponibilidad de empleo efectiva. En sus relatos mencionan que no ven oportunidades para los jóvenes en general, y tampoco para sus hijos. La visión se reduce al entorno y ven limita la mejora en sus condiciones actuales. Algunos dicen: "que no repitan mi historia", un deseo que no muchas veces escapa a la realidad de algunas familias de los sectores bajos. En estos relatos aparece la experiencia familiar en el lugar de "no ser repetida", como la necesidad de que sean superadas. Contrario a lo que sucede en los grupos familiares de los sectores medios y altos, donde la experiencia de sus padres/madres sirve como soporte para proyectar el futuro.

Por otro lado, algunas familias no saben que quieren seguir estudiando sus hijos mientras que otras conocen bien sus inquietudes. En algunos casos sus padres/madres cuestionen la elección de sus hijos pero al mismo tiempo los apoyan para que sostengan el estudio junto con un trabajo. Ambivalencias resaltadas con más profundidad en estos nuevos contexto de incertidumbre y contradicciones sistémicas (López Blasco A., 2003; Beck U., 2006).

Los procesos de individualización (Beck U., 1997) y desfamiliarización (Gil Calvo E., 2005; Singly de F., 2003) quedan cuestionados según los "márgenes" de libertad que visualizan los distintos grupos familiares. En sus relatos se señalan como quedan condicionados los proyectos a futuro, no sólo por los factores sociales y económicos sino también por la localización geográfica y por las propias experiencias de cada grupo familiar.

A su vez, las expectativas a futuro se expresan de distinta manera: algunos grupos familiares ejercen un condicionamiento en la elección (libertad condicionada), expresando deseos y expectativas a veces contrarias a la de sus hijos. Ambivalencias entre generaciones que en algunos casos llegan a ser irreconciliables (Lüscher, 2002). Otros, enfatizan la libre elección y el espacio de comunicación y apoyo. Por lo tanto, las expectativas familiares son diversas y distintas entre los diferentes sectores sociales. Estas dependen de factores económicos, pero también de los deseos sobre el futuro para sus hijos. Y, en este sentido, el soporte familia va a estar condicionado por estas expectativas, en algunos casos las madres/padres expresan que el apoyo a sus hijos va a ser mayor cuando las expectativas coincidan entre ambos. En el caso en donde exista una relación más conflictiva, este apoyo estará más condicionado y en otros donde la relación sea de mayor dialogo, habrá más espacio de negociación.

A pesar de las diferencias, cada vez más la comunicación entre padres e hijos es más fluida y horizontal. (López Blasco A., 2006; Leccardi C., 2010) El cambio de patrones de comunicación entre ambos se da con una actitud más madura y comprensiva, donde el dialogo es un aspecto prioritario en la convivencia familiar. El alargamiento de la edad de permanencia de los jóvenes en los hogares hace que las familias se vayan acomodando a los cambios económicos, culturales y sociales. El hogar se convierte en espacio de negociación continua entre generaciones (Beck U., 2006; Leccardi C., 2010). En la negociación se alcanza una mutua aceptación de los espacios y/o decisiones o una forma de evitar conflictos (Beck, 1997; López Blasco A., 2006) Los vínculos familiares que son más frágiles dejan a los jóvenes más desprotegidos si estas relaciones se rompen.

También cabe señalar que la desestructuración post-industrial de los mercados de trabajo impacta en el tejido ocupativo en que se insertan las familias, produciendo una devaluación de la posición en el espacio social (Bourdieu P., 2011). Alguno puestos de trabajos caducan, otros resurgen, y mientras en el proceso los grupos familiares amortiguan la caída o degradación del estatus (desclasamiento social). (Gil Calvo E., 2001) La falta de estructuras

de apoyo externas a los hogares origina que aumenten las desigualdades sociales. En estas condiciones históricas, las familias y los modos de organizar la vida se van redefiniendo. Es decir que, el desanclaje estructural de las familias podría estar impidiendo desplegar estrategias familiares vinculadas con el sostenimiento o elevación del nivel socio-económicos de sus hijos. Este desclasamiento social impacta de forma distinta según el estrato social de los grupos familiares.

El ajuste entre las aspiraciones y la realidad va a estar condicionado -la mayoría de las veces- por el contexto socio-económico y familiar, y en este estrechamiento y ajuste los caminos posibles se hacen diversos. En este sentido, cabe también destacar la influencia que tienen los condicionamientos geográficos sobre la visión del futuro educativo y laboral de los jóvenes. Muchos de los jóvenes de Salta y Neuquén piensan su futuro fuera de sus provincias. La migración interna[1] es un paso obligado para poder continuar tanto su trayectoria laboral como educativa, y ninguno parece cuestionar esta necesidad de buscar nuevos horizontes y posibilidades fuera del lugar de origen. Sin embargo, hay otros jóvenes que vislumbran en el desarrollo productivo y económico de sus provincias una posibilidad para quedarse. Algunos partirán, otros se quedaran. Algunos se irán para trabajar solamente, otros para estudiar. Estas decisiones dependen de una variedad de condicionantes, que habilitan un abanico de posibilidades.

Por lo tanto, las proyecciones a futuro no se dan en el vacío, los estudiantes no están aislados del contexto en el cual desarrollan sus expectativas. Los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro así como la mirada de sus familias. La selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayor o menor posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les imponga el entorno social y el contexto objetivo en el cual viven. Cuanto más restringidas las redes de relaciones sociales menores son las oportunidades del joven. Es por eso que, las representaciones registradas sobre el futuro están configuradas a partir de la dinámica social, histórica y generacional y también cultural. Son representaciones indeterminadas y abiertas a las variaciones del entorno.

[1] A diferencia de los estudios de juventud que destacan el fenómeno de la migración al exterior de los jóvenes de los países latinoamericanos y europeos, en Argentina la migración es predominantemente interna.

7.2.2 La mirada de los jóvenes

Ahora bien, en el discurso de los estudiantes también se percibe una mirada individual e individualista del futuro. Las posibilidades laborales futuras están condicionadas por aspectos personales. Es decir que, para ellos las oportunidades que otorga el contexto económico, social y cultural queda enmarcado en el ámbito de lo personal e individual. Los factores estructurales o individuales tendrán distinto peso según el lugar que ocupen en la estructura social. Para los jóvenes de los sectores altos y medios, el progreso profesional va a estar de la mano del esfuerzo personal. En cambio, entre los jóvenes de los sectores bajos, los condicionantes estructurales aparecen como determinantes.

Por otro lado, los estudiantes dieron respuestas muy diferentes respecto a los empleos que creen que a futuro van a conseguir. Lo novedoso es que las respuestas no variaban únicamente en función del sector social de la escuela sino que dependía de las propias expectativas a futuro. Es decir que, el trabajo futuro está ligado a lo que piensan hacer una vez que terminen el secundario. Aunque esto no quiere decir que el futuro laboral no quede vinculado a la proveniencia social del estudiante. Los jóvenes de sectores altos y medios piensan en eventuales trabajos que tienen que ver más con una trayectoria de formación, con instancias formativa y educativas previas. Algunos jóvenes de sectores medios piensan, también, en trabajos futuros que les permitan cursar sus estudios superiores. En cambio, los jóvenes de sectores bajos piensan mayoritariamente en trabajos que no requieren una formación específica en el puesto sino, simplemente, el título secundario “obligatorio”.

En cuanto a los aspectos comunes sobre el futuro laboral de los jóvenes, se destaca la rama de actividad. Un alto porcentaje de jóvenes se ven trabajando en el sector de servicios, rama que genera mayoritariamente empleo juvenil. La sensación de riesgo y/o incertidumbre también es unos de los factores destacables entre todos los estudiantes, un porcentaje cercano al 10% trabajaría de “lo que surja”. Los horizontes de expectativas no van más allá del corto plazo, por eso para algunos jóvenes les es difícil visualizar los trabajos que desempeñarán en el futuro.

Otra de las cuestiones a destacar es el valor de la escuela secundaria. Para el grupo de jóvenes de los sectores bajos el titulo del nivel medio es un puente para alcanzar trabajos con una mayor calificación. Entre este grupo de jóvenes que piensan estudiar y trabajar es entre

quienes surge la posibilidad de conseguir trabajos vinculados con oficios técnicos, sean de nivel medio o de nivel terciario. En estos casos, la escuela rompería el círculo reproductivo de las posibilidades vinculadas a sus orígenes sociales y familiares. Los jóvenes que alcanzaron a recibirse de escuelas técnicas son los que mayoritariamente se encuentran en estas respuestas. La escuela media estaría brindando un futuro mejor.

Las elecciones educativas futuras son pensadas de forma dicotómica: están entre lo que les gustaría y lo que les conviene y/o pueden "socialmente", alternativas que no siempre coinciden. Entre los jóvenes de sectores altos la distinción se da entre carreras tradicionales y carreras novedosas. Estas son carreras de más corta duración y con salida laboral son vistas como más complicadas y no tan segura de conseguir un trabajo. Estas dos posibilidades aparecen juntas, hacer una carrera primero y después otra. Las decisiones están condicionadas por antecedentes familiares y culturales de lo que sería mejor para un futuro. En este sentido, el mandato social está muy presente en la decisión.

Por otro lado, están los jóvenes de los sectores medios y bajos quienes piensan seguir una carrera vinculada con la modalidad de la escuela a la que asisten. En su mayoría son los jóvenes que asisten a escuelas técnicas quienes piensan carreras universitarias vinculadas a las ramas de actividad de la modalidad, por ejemplo los jóvenes de escuelas técnicas de orientación electrónica piensan seguir Ingeniería Electrónica. Pero también estudiantes que asisten a escuelas con orientación humanísticas-pedagógicas piensan seguir carreras vinculadas a esta orientación, por ejemplo: Psicología o Psicopedagogía.

Sin embargo, en las elecciones y decisiones futuras de los estudiantes se enfatiza una mirada individual sobre el futuro. Esto tiene que ver con la preponderancia de las narrativas biográficas, donde las experiencias intensas y los episodios fragmentados toman protagonismo en los trayectos de vida de los jóvenes. Como se señaló en el capítulo 6, la tendencia es que cada vez más los jóvenes combinan el estudio con el trabajo. Pero la distinción se da en las formas de realizar ambas actividades. Algunos jóvenes tendrán la posibilidad de combinar el estudio con trabajos que requieren menos horas de dedicación, otros el trabajo les consumirá más horas de las esperadas.

A su vez, en el contexto de individualización de las trayectorias y de mayor protagonismo del sujeto, las elecciones se amplían y las posibilidades se tornan más flexibles y dinámicas. Las

decisiones y elecciones son más liquidas y menos duraderas. En este sentido, los estudios resaltan que la vida ya no pasa por una disyuntiva (elegir por una cosa y descartar otra), sino que las personas con más frecuencia toman decisiones diferentes y contradictorias (hacer esto y aquello) (López Blasco, 2006). Es por eso que en la sociedad actual, sólo está determinado el punto de partida pero no el de llegada (Bauman, 1996).

Otro de los elementos que influyen en la visión de futuro laboral son los adultos. Pero la figura del adulto es destacada con mayor frecuencia entre los estudiantes de los sectores bajos. Los adultos significativos son sus padres y familiares y/o adultos profesionales que tuvieron una presencia importante en sus vidas. Como es el caso de la joven que quiere ser asistente social o como el joven estudiante que menciona a su psicólogo como su referente. Entre los estudiantes de este sector social, hay poca correlación entre lo que les gustaría y lo que en definitiva se ven haciendo en un futuro. Parecería que las expectativas son "más grandes" que las posibilidades. En mucho de los casos, lo que les gusta estudiar tiene que ver con experiencias personales y adultos referentes y no con las opciones posibles y efectivas de concretar.

En la proyección de cómo se piensan en cinco años aparecen los "ritos" de pasaje de ser jóvenes a ser adultos, ritos que no parecen haber perdido el valor pero si la forma. La proyección futura de los jóvenes entrevistados fue muy diferente según el sector social de la escuela. En este sentido, los estudiantes de los sectores altos, en su mayoría, se ven terminando la carrera universitaria, viviendo solos e independizándose de su hogar de origen. En este grupo de jóvenes la proyección a futuro es la obtención de la independencia económica y autonomía familiar a través de una carrera profesional. En cambio, en el caso de los jóvenes de sectores medios, en muy pocos casos se ven viviendo solos. En este grupo de estudiantes la proyección a futuro en tanto autonomía familiar e independencia económica es más difusa y pareciera que a más largo plazo. Por último, los estudiantes de las escuelas de sectores bajos se ven en su mayoría trabajando, viviendo en una casa propia o alquilada, habiendo formado su propia familia, algunos se ven con hijos. En ellos aparece con mayor frecuencia la duda en la finalización de sus estudios superiores. La proyección a futuro es plena autonomía familiar e independencia económica aunque perciban que la estabilidad laboral, y por lo tanto económica, sea más difícil de lograr.

7.2.3 Expectativas para el futuro

En definitiva, se concluye -a partir del estudio- que existe un desajuste entre las expectativas de inserción laboral que puede brindar el título escolar y las chances objetivas de concretarlas. Estas expectativas están basadas en experiencias previas que son la síntesis de la interacción que han tenido los jóvenes con el mundo cotidiano, y funcionan como esquemas de referencia, como hojas de rutas frente al contexto que les toca vivir. Por eso mismo, la forma de pensar la inserción al mundo laboral y social está estrechamente relacionada con las divisiones sociales que organizan esta visión y con las experiencias vividas o conocidas. El conocimiento de las oportunidades futuras lo van construyendo a partir de los intercambios cotidianos (conocimiento, información, experiencias, etc.). Es un conocimiento socialmente elaborado y compartido con su entorno más próximo (Bourdieu 1998).

Como hemos dicho, la distancia entre el nivel de aspiración y las posibilidades de concreción, entre las necesidades y los medios, tiende a decrecer a medida que el nivel económico es mayor (Bourdieu P. 2006). El campo de los posibles tiende a ensancharse a medida que uno se eleva en la jerarquía social; sólo una minoría de privilegiados se beneficia de un conjunto de seguridades que conciernen al presente y al porvenir. Por lo tanto, el grado de libertad varía considerablemente en función del lugar que los jóvenes ocupen en la estructura social. La distancia entre las aspiraciones y la realidad de los jóvenes solo podrá reducirse si, desde la política, se tienden puentes para hacer realidad sus aspiraciones. En definitiva, el “espacio de experiencia” y el “horizonte de expectativas” se combinan dando lugar a lo que puede ser posible y lo que puede ser deseable.

A partir de lo analizado en la presente tesis doctoral, se constata que el vínculo entre educación y trabajo efectivamente se está transformando. Las transiciones se tornan cada vez más heterogéneas y menos lineales, dejan de ser estructuradas para dar paso a caminos más flexibles, que en algunos casos pueden ser modeladas por decisiones personales, pero que en otros casos están sujetas a los vaivenes estructurales y coyunturales.

En este marco, cabe preguntarse cómo es la transición de los jóvenes argentinos hacia la adultez. En este sentido podría problematizarse el concepto de transición poniendo en cuestión dos puntos de vista: la transición como movimiento (trayectorias biográficas) y la transición como pasaje (trayectorias de reproducción social). En este sentido, ¿qué jóvenes

pueden hacer una transición a la vida adulta como movimiento, o sea como una trayectoria de historia vital-personal, y quiénes están ceñidos a realizar una transición a la vida adulta como pasaje, como un mero reflejo de las estructuras y los procesos sociales (de desigualdad)? En todo caso, ¿cuál de estas nociones predomina entre los estudiantes de los distintos estratos sociales?

De lo analizado puede concluirse que el estudio verifica la desigualdad existente tanto en el mercado de trabajo como en las expectativas futuras para los estudiantes. El mismo título obtenido tiene un valor diferencial y, por lo tanto, es desigual el futuro imaginado. Los estudiantes se ven trabajando en distintos tipos de empleos, aún cuando todos hayan obtenido el mismo certificado educativo. Como señalaban ya algunas investigaciones en la década del ´90 (Jacinto C. 1996; Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. 2001; Jacinto C. 2006), los jóvenes de los sectores menos favorecidos perciben que su título está devaluado en el mercado de trabajo, y esta devaluación influye en su percepción de las oportunidades laborales futuras.

La transición a la vida adulta es un proceso que se construye a partir de tres dimensiones básicas: el campo de decisiones y de elecciones del joven, la realidad socio-histórica que determina las alternativas que él puede elegir, y los dispositivos institucionales, sociales y económicos configuran su contexto de emancipación y de toma de decisiones (Furlong y Cartmel, 1997). A través de estos elementos también se puede observar el enclasamiento del joven, es decir la adquisición de una posición determinada en la estratificación social, que puede resultar de estancamiento o de movilidad -ascendente o descendente- respecto a la posición de origen. (Gentile A., 2010)

La estructura social, en términos de origen y oportunidades, no ha perdido importancia. La desigualdad social en los recursos y oportunidades persiste también en las miradas hacia el futuro, opciones biográficas más amplias y con mejores oportunidades para algunos o más estrechas e inseguras para otros. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones del entorno. El resultado es un panorama de situaciones, oportunidades, espacios y ambientes diferentes, que antes estaban organizados de forma secuencial, pero que en la actualidad aparecen superpuestos, intercambiables, progresivos y regresivos al mismo tiempo.

Las trayectorias biográficas cada vez más se desarrollan a través de decisiones individuales. Sin embargo, dichas decisiones individuales, continúan aún atravesadas por la situación de clase, la educación, la pertenencia de género o determinado por el desarrollo económico local, factores que siguen siendo significativos en la distribución de oportunidades desiguales. Así, por ejemplo, los jóvenes de mayor nivel socioeconómico pueden elegir trayectorias individuales acordes a sus propios intereses mientras que los jóvenes con menores recursos económicos tienden a desarrollar trayectorias "normalizada" y están restringidos a tomar decisiones adaptativas de modo tal que puedan hacer frente a los procesos de exclusión o marginalización a los que se ven expuestas. Los primeros van a estar más vinculado con "transiciones biográfizadas", subjetivamente elegidas y determinadas por el mismo joven. Mientras que para los segundos los proyectos futuros estarán más relacionados con trayectorias estructuralmente determinadas, propias de jóvenes con menos posibilidades de incidir sobre el curso de sus vidas. Otros, quizás signados por mayores incertidumbres, tendrán trayectorias de "bricolaje", donde las idas y venidas serán una de las características destacables.

7.3 Líneas de investigación, desafíos e interrogantes futuros

A partir de los resultados del estudio, se describen líneas de investigación posibles y desafíos e interrogantes futuros. Los hallazgos de la tesis doctoral aportan una mirada nueva al conocimiento sobre el vínculo de la educación y el trabajo. Así como a las cuestiones vinculadas con la sociología de la educación y de la juventud. En cuanto al vínculo educación-trabajo, se puede señalar que esta relación se ha ido transformando en los últimos años: de lineal paso a ser cada vez más desestructurada, cambiante y compleja, dejando de articular un camino común que permita delinear proyectos a largo plazo.

La educación también está experimentando importantes cambios. La expansión de la cobertura de los sistemas educativos ha llevado a que una proporción importante de los jóvenes finalice los estudios secundarios, y una parte cada vez mayor se incorpore a carreras de nivel superior. Este avance en cuanto a la inclusión educativa llevo a que las expectativas de los jóvenes sean distintas de las de generaciones anteriores. Sin embargo, todavía hay mucho por hacer respecto a los jóvenes que quedan fuera del sistema educativo.

Por lo tanto, los desafíos en cuanto a la política educativa serán continuar con las acciones que favorezcan la culminación de la educación secundaria, especialmente en el grupo de jóvenes que deja de asistir a la escuela teniendo en cuenta que son grupos con características distintas y con recorridos educativos diversos. Así como también, con el sostenimiento de las carreras de nivel superior, a través de acciones tendientes a la disminución de las desigualdades educativas, sociales y geográficas de los jóvenes. Asimismo, la implementación de programas que contribuyan a mejorar la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, tanto a nivel nacional como local y regional.

En cuanto a la inserción laboral, las políticas de empleo para los jóvenes están focalizadas en la formación y terminalidad de la escuela secundaria, como marca la nueva ley de educación (2006), pero no acompañan los contextos en los cuales se dan las inserciones laborales juveniles. Los desafíos se presentan en relación a la promoción de alternativas de políticas que tengan en cuenta las distintas situaciones sociales y no sólo la mera capacitación para la incorporación en el mercado de trabajo. La complejidad de la problemática del empleo entre los jóvenes, y sus implicancias en proyectos de vida de largo plazo lleva a pensar en implementar mecanismo de "soporte" que acompañe el proceso de transición, más aún en los casos en que los entornos sociales y familiares limitan las posibilidades futuras. Asimismo, serían adecuadas contar con políticas tendientes a fomentar la participación entre distintos actores, tales como las escuelas, las empresas y los gobiernos locales con la participación especial de los jóvenes para el diseño de programas que propicien su autonomía económica y faciliten la emancipación del hogar familiar. En este sentido, cabe destacar de la investigación realizada que mejorando las condiciones de vida de los jóvenes las brechas entre las expectativas y las condiciones pueden ser reducidas.

A su vez, y a partir de los cambios que se han ido produciendo en el ciclo de vida, la necesidad de dotar a las políticas públicas de una "perspectiva generacional", procurando que dichas políticas acompañen a las personas a lo largo de todo el ciclo de vida, llevaría a que los esfuerzos implementados en algunas periodos no lleven a situaciones contradictorias en las siguientes etapas.

Por último, respecto a los estudios de juventud, sería interesante seguir indagando sobre las formas en las que se da actualmente la transición hacia la vida adulta. Como logran los

jóvenes la autonomía familiar y la independencia económica: a qué edad, de qué manera, como lo viven, que piensan, que desean, de deciden. La indagación sobre los vínculos intergeneracionales podría ser un punto de partida para avanzar en el conocimiento sobre cómo influyen los cambios económicos, sociales, culturales y familiares en la estructura social. Algunas preguntas futuras podrían ser: ¿Cuáles son las trayectorias que construyen los jóvenes en el contexto actual? ¿Cuáles son las alternativas y cuales los motivos de sus elecciones? ¿Cuáles son las prioridades a los largo de la etapa de la juventud? ¿Cómo influyen las estrategias familiares en las trayectorias juveniles? ¿Cuánto hay de producción y cuanto de reproducción social? El análisis de trayectorias juveniles desde una mirada intergeneracional posibilita conocer cuanto del recorrido es “heredado” y cuanto es “adquirido”. Estas nuevas realidades nos convocan a pensar en abordaje metodológicos acordes a los nuevos fenómenos identificados. Se espera que la presente tesis se convierta en un insumo valido en ese camino.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Allerbeck K. y Rosenmayr L. (1979). Introducción a la sociología de la juventud. . Buenos Aires, Ed., Kapelusz

Abrams P. (1982). Historical Sociology. Shepton Mallet: Open Books.

Andreu López Blasco (2006). La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones. papers 79. Barcelona, España, Revista Papers de Sociología**:** 263-284.

Appelbaum H. (1983). El mercado de trabajo en la teoría postkeynesiana. Paro e inflación: perspectivas institucionales y estructurales. M. J. Piore. Madrid, Alianza Editorial.

Arriagada I. (2002). Cambio y desigualdad en las familias latinoamericanas. Santiago de Chile, Revista de la CEPAL Nº 77.

Arias Valencia M. M. (1999). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf

Arnaud P. (1986). Sociología de Comte. Barcelona. Ediciones.

Auyero J. (1993). Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Citado del Libro: Jóvenes: El futuro llegó hace rato de Florencia Saintout. Buenos Aires.

Ball S. (2004). Participation and progression in education and training 14-19: Continuity, futurity and life in the 'real' economy – "that's about it really". London, Nuffield Review of 14-19 Education and Training Working Paper 24.

Basualdo E. (2000). Concentración y Centralización del capital en la Argentina durante la década del noventa. Buenos Aires, FLACSO/Univ. Nac. de Quilmes.

Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia.* México: Siglo XXI Editores.

Bauman Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bauman Z. (2006). Vida líquida. Barcelona. Paidós Ibérica.

Bauman Z. (2007): «Between Us, the Generations». J. LARROSA (editor): On Generations. On coexistence between generations. Barcelona: Fundació Viure i Conviure.

Bauman, Z. (2008). Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbres. Buenos Aires: Tusquets.

Beccaria L A Maurizio R (edit). (2005). Mercado de trabajo y equidad en la Argentina. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Beccaria L A. (2001). Empleo e integración social. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Beccaria L. (2002). Reformas, ciclos y deterioro distributivo en la Argentina de los noventa. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. San Miguel.

Beck U. (2000). Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización. Barcelona, Paidos.

Beck, Ulrich (2006). La sociedad del riesgo global. Siglo XXI de España Editores.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Ediciones Paidós Ibérica.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (2008). Generación global. Ediciones Paidós Ibérica.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (2008). Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Alianza Editorial. Madrid.

Becker, G. S (1964). *Human capital. A theoretical and empirical Analysis with special reference to education.* Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Becker, Gary (1976). The Economic Approach to Human Behavior. Chicago, Chicago University Press.

Bendit, R. (2005): La construcción teórica de la juventud. Munich: Mimeo.

BELTRÁN, Miguel Ángel y CARDONA, Marleny. El factor trabajo: Un asunto de la Economía y la sociología. Medellín: Documento en elaboración, 2001. 49 p.

Bendit, René (1999): "Youth life and the process of leaving home in Europe". En: Bendit, René/ Gaiser, Wolfgang/ Marbach, Jan, H. (eds.) *Youth and Housing in germany and the European Union. Data and Trends on Housing: Biographical, Social and Political Aspects*. Leske & Budrich. Opladen, 1999, p. 19 – 50.

Bendit, René/ Hahn, Marina/ Miranda, Ana (comp.) (2008): *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y ptarones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*. Ed. Prometeo libros. Buenos Aires

Bendit, René/ Hein, Kerstin/Biggart, Andy (2004): Delayed and negotiated autonomy. Domestic emancipation of young Europeans. En: DISKURS/ 3/2004, p. 76 -85 (www.gesis.org/sowiport/fileadmin/user_upload/sofid/jugendforschung/jugend_2006_02.pdf).

Bendix, Reinhard (1966). Trabajo y autoridad en la industria. Buenos Aires: Eudeba.

Bernardi, Fabrizio (2007) “Movilidad social y dinámicas familiares. Una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España”, en *Revista Internacional de Sociología*, Nº 48

Biggart A et al. (2002). ""Trayectorias fallidas", entre estandarización y flexibilidad en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental." Revista de Estudios de Juventud, Jóvenes y transiciones a la vida adulta en Europa, No. 56, pp. 11-29.

Biggart A Furlong A y Cartmel F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. Los jóvenes y el futuro. Bendit R Hahn M y Miranda A. Buenos Aires, Prometeo.

Biggart A. Bendit R. Cairns D. Hein K. y Morch S. (2004). Families and Transitions in Europe: State of the art report. Ulster, FATE Research Project. School of Social and Community Sciences University of Ulster.

Binstock G y M Cerrutti (2005). Carreras Truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires.

Binstock Georgina (2005). Educación, Matrimonio y Unión en la Ciudad de Buenos Aires. Papeles de Población. Enero-marzo, Número 43. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. PP. 53-78

Boudon R. (1983). La desigualdad de oportunidades. Barcelona, Editorial laia.

Boudon R. (1981). La lógica de lo social. Ediciones RIALP, Madrid.

Bourdieu P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu P. (2006). Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu P. y Passeron JC. (2004). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. . 1a. ed. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. . Madrid, Ed. Taurus.

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultural.*México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu P y Passeron JC. (1977). La reproducción: elementos pra una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Editorial Laia.

Braslavsky, C. (1999). La reforma educativa en la Argentina : avances y desafíos, . Buenos Aires.

Braslavsky C. (1989). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila Editoriales.

Braslavsky C. (1986). "La juventud argentina: herencia del pasado y construcción del futuro." Revista de la CEPAL **29**.

Braslavsky C. (1986). La Juventud argentina: informe de situación. Buenos Aires, CEAL.

Braslavsky C. (1984). La función social de la estructura del sistema de educación formal. Buenos Aires, FLACSO.

Braslavsky C. y Filmus D. (1987). Último año de colegio secundario y discriminación educativa. Buenos Aires.

Calvi, Gabriel (2007) "Condiciones de vida e integración social de los jóvenes", en Kornblit, Ana Lía (coord.) "*Juventud y vida cotidiana*", Editorial Biblos.

Campbel D. y J. Stanley. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Amorrortu, 1970.

Cantor Guillermo (2009), "La Triangulación Metodológica en Ciencias Sociales. Reflexiones a partir de un trabajo de investigación empírica". Revista de Epistemología de Ciencias Sociales [online]. Disponible en: ISSN 0717-554X http://www.moebio.uchile.cl/13/cantor.htm

Cappellacci I y Miranda A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos. DINIECE. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Carciofi R. (1983). Educación y aparato productivo en la Argentina, 1976-1982. Un balance de los estudios existentes. El Proyecto Educativo Autoritario. B. y. C. Tedesco. Buenos Aires, FLACSO.

Casal J Garcia M Merino R y Quesada M. (2005). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. GRET- Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Casal J. (2000). Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud. Juventudes y Empleos: perspectivas comparadas. C. L. Madrid, INJUVE.

Castel R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social: una cronica del salariado. Buenos Aires, Editorial Paidos.

Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red.* Madrid: Alianza.

Cichelli-Pugeault Catherine y Vincenzo Cecchelli (1998). Las teorías sociológicas de la familia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Collins R. (1989). La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación. . Madrid, Akal.

Comte, A. (1830-1842): Cours de philosophie positive, vol. 1-2. Paris: Hermann.

Corica A., (2011). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. Revista Ultima Década Nº36, CIDPA Valparaíso, Chile. JULIO 2012, PP. 71-95.

Corica A y Legarralde M. (2007). Desigualdad educativa en la formación para un trabajo: una mirada desde los estudiantes del colegio secundario. ponencia presentada en el XXVII International Congress LASA 2007. Montreal, Canada.

Corica Agustina (2010), "Lo posible y lo deseable: expectativas laborales de jóvenes de la escuela media", tesis de la Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO –sede Argentina.

Cortés R (2000). Argentina: La calidad del empleo femenino urbano en los noventa. ¿Más y Mejores Empleos para las Mujeres? La experiencia de los países del Mercosur y Chile. V. M. E. y. G. Reinecke. Santinado de Chile, OIT.

Cortés R. (2003). Mercado de Trabajo y género. El caso Argentino, 1994-2002. Mujeres, Pobreza y Mercado de trabajo: Argentina y Paraguay. V. M. Elena. Santiago de Chile, OIT.

Chazel, François; Boudon, François; Lazarsfeld, Paul (1975). Metodología de las ciencias sociales: análisis de los procesos sociales. 1a. ed. Barcelona: Laia.

Damil Frenkel y Mauricio. (2002). Argentina: una década de convertibilidad. Santiago de Chile, OIT.

Dávila León O. y Ghiardo Soto F. (2005). De los herederos a los desheredados Juventud, capital escolar y trayectorias de vida; . Revista Temas Sociológicos, . Santiago de Chile. **Nº 11**.

Dávila León O. y Ghiardo Soto F. (2008). Trayectorias Sociales Juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo. Chile, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y Centro de Estudios Sociales (CIDPA).

De Ibarrola, M. (2006). *El incremento de la escolaridad en México y sus efectos sobre el mercado de trabajo en México, 1992-2004.* Informe del caso mexicano. Documento no publicado, SITEAL/UNESCO-IIPE/OEI.

De Ibarrola M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. Buenos Aires, RedEtis.

De Ibarrola, M. (Dir. y Coord). (2004a). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación de los jóvenes para el trabajo en una ciudad en transición.* Montevideo, Uruguay: Organización Internacional del Trabajo, Cinterfor.

De Ibarrola M. y Gallart M.A. (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina" Santiago de Chile, Buenos Aires, México D.F., OREAL (UNESCO) y CIID-CENEP. .

De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN-Instituto José María Luís Mora-Porrúa-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

De Ibarrola, M. (1988). Hacia una re conceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (2)*, 9-64.

De Ibarrola, M. y Reynaga Obregón, S. (1983). Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13* (3), 11-83.

De la Garza Toledo (2000), Enrique. *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.

De la Garza Toledo, E. (1999): "¿Fin del Trabajo o Trabajo sin Fin?", en J. J. Castillo (ed.): *El Trabajo del Futuro* (pp.13-39). Madrid: Editorial Complutense.

Del Cueto, Carla (2004), "Las clases medias y el sistema educativo en Argentina: percepciones y expectativas", en Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation, n° 13 ou 14, 2004.

Del Cueto, C. (2003). Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias, Buenos Aires, CLACSO.

Del Cueto, C. (2003), Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias, Tesis de Maestría, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín.

Dilthey, W. (1989): Selected Works, Volume I, Introducción to the Human Sciences. Princeton: Princeton University Press.

Dubet F. (2004). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona, España.

Dubet F y Martuccelli D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona, Losada.

Durkheim, Emile (1997). La educación moral. 2a. ed. Buenos Aires : Losada, 318 p.

Durkheim E. (1988). Las reglas del método sociológico Madrid, Alianza.

Durkheim, Emilio (1987), *La División Social del Trabajo*. Barcelona: Akal.

Durkheim, Emile (1969). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: Schapire. 111 p.

Duschastzky S. y Corea C. (2002). Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paídos.

Duschatzky S. (1999). La escuela como frontera. Buenos Aires, Paidos.

Dussel I. Brito A. y Nuñez P. (2007). Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel I. (2006). Del amor y la pedagogía: notas sobre las dificultades de un vínculo. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Dussel I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? T. JC. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Dussel I y Southwell M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. El Monitor de la Educación - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 5 Epoca Año III Nº 7.

Dussel I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Dussel I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires.

Elster, Jon (1984). Uvas amargas. Estudios sobre la subversión de la racionalidad. Barcelona, Península, 1990.

Elster, Jon (2001). Las limitaciones del paradigma de la elección racional: las Ciencias Sociales en la encrucijada. Valencia, Alfons el Magnànim.

Esping-Andersen, G. (2000). Fundamentos sociales de las economías posindustriales, Ariel, Barcelona.

Filmus D A Miranda y A Otero. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los egresados de la escuela secundaria. ¿Educar para que trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina. . Jacinto C. Buenos Aires, La Crujia ediciones-redEtis. Ciudad de Buenos Aires

Filmus D Kaplan C Miranda A y Moragues M. (2001). Cada vez más necesaria. cada vez más insuficiente, la escuela media en epocas de globalización. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Filmus D. y Moragues M. (2003). "¿Para qué universalizar la educación media?" En: Tenti Fanfani, Emilio, comp. Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: UNESCO, IIPE, Fundación OSDE, Altamira.

Filmus D. (2000). "Lo que el mercado de trabajo no da, la escuela media no presta, ." EUDEBA, Buenos Aires.

Filmus D. y Miranda A. (1999). Más educación, menos trabajo = más desigualdad. Los noventa. Filmus D. Buenos Aires, Eudeba - FLACSO.

Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel. 159 p.

Finkel, S. (1977), “La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930”, en: Labarca, G. et. Al., La educación burguesa, México, Editorial Nueva Imagen.

Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Fitoussi J P y Rosanvallon P. (1997). La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires, Manantial.

Giddens, Anthony ; Bauman, Zygmunt ; Luhmann, Niklas ; Beck, Ulrich ; Beriain, Josetxo, comp. Las consecuencias perversas de la modernidad : modernidad, contingencia y riesgo. Barcelona: Anthropos, 1996. 283 p.

Gorz, A: (1986): *Los Caminos del Paraíso*. Barcelona. LAIA.

Guimelli, Charles (1994), Structures et transformations des représentations sociales, Ed. Dalachaux et Niestle, Ginebra

Heredia, M. (2012): “¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual”, En Ziegler, Sandra y Victoria, Gessaghi (comps.): La formación de las elites en la Argentina. Nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos, FLACSO Manantiales.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2007) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Peréz Islas José Antonio, Mónica Valdez Gonzalez y María Herlinda Suárez Zozaya (coord.). (2008) Teorías sobre la juventud: las miradas de los clásicos. Universidad Nacional Autónoma de México. Miguel Angel Porrúa, editor.

Krauskopf, D. (2004) Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. Jóvenes Revista de Estudios sobre la juventud, año 8, Nº 21, pp: 26-39.

Leccardi C. y C. Feixa (2011), El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. En Revista ULTIMA DÉCADA Nº34, CIDPA VALPARAÍSO, Chile, JUNIO 2011, PP. 11-32.

Leccardi, C. (2006): «Family Memory, Gratitude and Social Bonds». En J. A.

Lizón, Ángeles (2007). La otra sociología. Una saga de empíricos y analíticos. Barcelona, Montesinos.

López Blasco Andreu (2004). Familia y Transiciones: individualización y puralización de formas de vida. Informe Juventud España.

López Blasco, A. (2002) "De los itinerarios lineales a las trayectorias yo-yo". Conferencia en EUCONFERENCE, Madrid, junio 2002, IRIS e.V. INJUVE y AREA

Macri Mariela (2010). Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes. Editorial La Crujía. Buenos Aires.

Margaret Mead (1980), Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Barcelona. Gedisa.

Margullis, M. y Urrestri, M. (1998). “La construcción social de la condición juvenil”. En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.

Marías, J. (1968): «Generations». International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 6.

Marías, J. (1989). Generaciones y constelaciones. Madrid: Alianza.

Marí-Klose, P. (2000). Elección racional. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Martuccelli Danilo, “Gramáticas del individuo”, Editorial Losada, Buenos Aires, 2007.

Max Weber, La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Merton, Robert, 1964: Teoría y Estructura Sociales. Fondo de Cultura Económica. México.

Mora y Araujo, Manuel (1971). Análisis de datos en la investigación social. Ediciones Nueva Visión.

Morduchowicz, A. (1999). Estudio sobre la Educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos, Centro de Estudios para el desarrollo Institucional de la Fundación Gobierno y Sociedad, Buenos Aires, Mimeo.

Morgenstein, S. (2000): « La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo », Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. **Ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo**, mayo, Buenos Aires.

Morin, Edgar (1991), La méthode-4. Les idées, Ed. Seuil, París

Morin, Edgar (2001), L'identité humaine, Ed. Seuil, París

Narodowski, Mariano y Andrada, Myrian (2001), "Segregación socieconómica, regulaciones y privatización en el Sistema Educativo Argentino: el caso de la Provincia de Buenos Aires", en *Revista Propuesta Educativa N° 23*, Bs. As.: Novedades Educativas/FLACSO.

Narodowski, Mariano, "Monopolio estatal y elección de escuela en la Argentina", en Narodowski, Mariano; Andrada, Myrian; Nores, Milagros, (2002), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Buenos Aires, Granica.

Naradowsky, M. (1999). "La educación pública. El fin(al) de otra ilusión" en Altamirano, C. (ed.) La Argentina en el siglo XX, Buenos Aires, Ariel-UNQ.

Norbert Elías (1998). La civilización de los padres y otros ensayos, Santa Fe de Bogotá, Norma.

Norbert Elías (1982). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

Norbert Elías (1987). La soledad de los moribundos, México, Fondo de Cultura Económica.

Norbert Elías (1982). Sociología fundamental, Barcelona, Gedisa.

Norbert Elías (1989), Sobre el tiempo, México, Fondo de Cultura Económica.

Offe, C. (1992): *La Sociedad del Trabajo. Problemas Estructurales y Perspectivas de Futuro*. Madrid. Alianza.

Paiva, V. (2000). "Qualificaçao, competencias e empregabilidade no mundo pos-industrial", ponencia presentada en el III Congreso de Sociología del Trabajo, mayo, Buenos Aires.

Parkin, Frank (1984). "El cierre social", en "Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa", Espasa Calpe, Madrid.

PARSONS, Talcott (1969). *La Sociología Norteamericana Contemporánea*. Buenos Aires: Paidós. 246 p.

Pérez Islas, J. (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión… juvenil, en R. Bendit, M. Hahn y A. Miranda (Comp.), Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Buenos Aires: Prometeo.

Pérez Islas, J. A. (2006). "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina". Papers, 79, 145-170.

Pérez, Pablo (2010a) "Jóvenes, estratificación social y oportunidades laborales" enrevista *Lavboratorio* N° 24 año 11, Instituto de Investigaciones Gino Germani, BuenosAires.

Perez P., (2009). *¿Por qué difieren las tasas de desempleo de jóvenes y adultos ? Un análisis de transiciones laborales en la Argentina post Convertibilidad*, Document de travail, Ceil-Piette CONICET, Buenos Aires.

Perez P., (2008). *La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003*, Miño y Davila Editores/Ceil-Piette CONICET, Buenos Aires, p. 252.

Pregona M. M., Stefani F., Tinoboras C., (2007). "Remiseros de la pobreza. Trayectorias descendentes y nuevas estrategias de sobrevivencia en el Sur del Gran Buenos Aires", in Salvia A., Chávez Molina E. (comp.), *Sombras de una marginalidad fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares en la argentina*, Editorial Miño y Dávila. Colección Análisis Social. Buenos Aires.

Rifkin, J. (1996): *El Fin del Trabajo. El Declive de la Fuerza de Trabajo Global y el Nacimiento de la Era Posmercado*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez Sabiote, Clemente, Pozo Llorente, Teresa, Gutiérrez Pérez, José (2006). "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior". Relieve [online], v. 12, n. 2. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm. (Consultado el 05/08/2009)

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salvia A., (2003). “Mercados segmentados en la Argentina: fragmentación y precarización de la estructura social del trabajo (1991-2002) in *Lavboratorio*, año 4, n°11/12, verano/otoño..
Salvia A., (2007). “Ganadores y perdedores en los mercados de trabajo en la Argentina de post-devaluacion” in *Lavboratorio*, año 9, n°21, primavera/verano.
Salvia A., Tuñon, I., (2003). *Los jóvenes trabajadores frente a la Educación, el desempleo y el deterioro social en Argentina*, Fundación Hebert, Buenos Aires.
Salvia, Agustín y Bonfiglio Juan, Tinoboras Cecilia y Van Raap Vanina (2008) “Educación y trabajo: Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica” en Salvia A. (Comp).*“Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina”*. BuenosAires, Editorial Miño y Dávila.
Sautú Ruth (2004), El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores, Lumiere Ediciones, Buenos Aires.
Schwartzman, S (1977). Técnicas avanzadas en ciencias sociales. Ediciones Nueva Visión.
Segalen Martine (1992). Antropología histórica de la familia. Re-editado por Grupo Santillana de Ediciones S.A. Madrid. España.
Sepúlveda López, M. (2002). “La condición juvenil. Un acercamiento a su comprensión desde la perspectiva de género”. Jóvenes. Revista de Estudios sobre la Juventud. Nueva Época, 6(16), 102-117.
SIEBERT, R. (1991): E’ femmina però è bella. Tre generazioni di donne al Sud. Torino: Rosenberg & Sellier.
Simmel, George (1986), *El cruce de los círculos sociales en Sociología, 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza, pp. 425-478.
Singly de François (2005). Las formas de terminar y no terminar la juventud. Revista de Estudios de Juventud núm. 71, pp. 111 a 121, Injuve, Madrid.
Svampa, M. (2001). Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados, Buenos Aires, Biblos.
Tenti Fanfani, Emilio (2008) “Mirar la escuela desde afuera” en Tenti Fanfani, Emilio(comp) “*Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires
Tedesco Juan Carlos (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad? en TentiFanfani, Emilio (comp) “*Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Tinoboras Cecilia (2009): "*Desigualdades sociales, oportunidades desiguales*". Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Tiramonti G. (2004), "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela", en Tiramonti G. (comp.), La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media, Manantial, Buenos Aires.

Torrado Susana (2003). Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000). Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

Torres Guerrero, Juan, Palomares Cuadros, Juan, Torres Ramos, Elisa, Pérez Pérez, Deysy Margarita (2009). "La triangulación metodológica en la investigación en las ciencias de la educación". Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España [online]. Vol. 10, Disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=289&Itemid=63

Vasilachis de Gialdino, I., (1993). "El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos", in Forni, F., Gallart, M., Gialdino, I., Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Gallart M A. (2006). La construcción social de la educación media. Buenos Aires, La Crujía ediciones.

Gallart M.A Moreno M. Cerruti M. y Suarez A. (1992). Las trabajadoras de villas: familia, educación y trabajo. Cuadernos del CENEP Buenos Aires. **Nº 26**.

García de Fanelli Ana. (2001). Los estudiantes universitarios en la Argentina: perfil e inserción por carrera. Estudiantes y Profesionales Universitarios. Una mirada desde la Encuesta Permanente de Hogares. . Jozami A. y Sánchez Martínez E. (comp.). Buenos Aires, EDUNTREF.

García Ferrando (1997). Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología, . Madrid.

Geldstein R. N. (2006). Familias y escolarización de los adolescentes en los principales aglomerados urbanos de Argentina 1990-2000. Buenos Aires, SITEAL -IIPE.

Gentile Alessandro (2010). De vuelta al nido en tiempos de crisis. Los boomerang kids españoles. En Revista de Estudios de Juventud. N°90. Juventud y familia desde una perspectiva comparada europea. Septiembre 2010. España.

Germani G. (1972). La estratificación social y su evolución histórica en la Argentina. Argentina conflictiva: seis estudios sobre problemas sociales argentinos. Marsal JM. Buenos Aires, Paidos.

Girardo M. (2003). La formación para el trabajo de los jóvenes (desafíos y estrategias) desde las organizaciones de la sociedad civil. México UNAM. **Tesis**.

Gil Calvo, E. (1985), Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas, Tecnos, Madrid.

Gil Calvo, E. (2002). Emancipación tardía y estrategia familiar, revista De Juventud núm. 58, pp. 9 a 18, Injuve, Madrid.

Gil Calvo, Enrique (1993). El concepto de estrategias familiares, en Garrido Medina y Gil Calvo, (eds.): Estrategias familiares, pp. 13 a 34, Alianza, Madrid.

Gil Calvo, Enrique (2005). El envejecimiento de la juventud, revista De Juventud núm. 71, pp. 9 a 17, Injuve, Madrid.

Gluz N. (2006). La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media. Buenos Aires.

Jacinto C y Freytes Frey A. (2004). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Jacinto C. (1991). Los adolescentes de sectores populares en el conurbano bonaerense: proyectos de vida, educación y trabajo. Un estudio en escuelas de adultos de Buenos Aires. Series Estudios y Documentos 4. La Plata, Dirección General de Escuelas y Cultura, Centro de Información y Documentación.

Jacinto C. (1993). Formación profesional e inserción laboral de jóvene de bajos niveles educativos. Estudio de casos en el Conurbano Bonaerense. Buenos Aires, CIEL-CONICET.

Jacinto C. (1995). Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible? en Gallart M. Formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social. C.-C. OREALC-UNESCO. Buenos Aires, Lecturas de Educación y Trabajo Nº4.

Jacinto C. (1996). "Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos. De la problemática actual a la construcción de trayectorias." Revista Dialógica V.1.

Jacinto C. (2004). Ante la polarización de oportunidades laborales de los jóvenes en América Latina. Un análisis de algunas propuestas recientes en la formación para el trabajo. Educar para qué trabajo? J. C. (coord). Buenos Aires, La Crujia.

Jacinto C. Wolf M. Bessega C. y Longo ME. (2005). Jóvenes, precariedad y sentidos del trabajo. 7º ASET, Buenos Aires.

Jacinto C. (2006). "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo." Revista de Educación **Nº 341 septiembre-diciembre 2006**: pp. 57-79.

Jacinto C. (2006). La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Jacinto C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti Guillermina y Nancy Montes (comp.): La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Manantial/FLACSO**:** Páginas 73-94.

Jacinto C. (Compiladora) (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires. Teseo-IDES.

Jelin E. (2000). Pan y afectos: la transformación de las familias. San Pablo, Fondo de cultura económica.

Jencks Cristopher (1979). Inégalités, Influence de la famille et de l´école en Amerique. citado por Francoise Dubet y Danilo Martuccelli, 1998. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Û. París. Buenos Aires, Ed. Losada.

Jodelet, D. (1997). Las representaciones sociales. París, Edit Presses Universitaires de France 5ª Edición.

Kessler G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Paidos Tramas Sociales.

Kessler G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Koselleck (1996). Futuro pasado. Buenos Aires.

Koselleck Reinhart. (1993). Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Buenos Aires, Editorial Paidos.

Leccardi C. (2005). Facing uncertainty: temporality and biographies in the new century. Young: Nordic Journal of Young Research. London. **Volumen 13:** pág. 123-146.

Lépore E. y Schleser D. (2004). Desempleo Juvenil en Argentina: Perfi les y Dinámica. . Buenos Aires, Mimeo.

Lindemboim J Serino L y Gonzalez M. (2000). "La precariedad como forma de exclusión." Cuadernos del CEPED Nº 4 - IIE -FCE-UBA **Parte 1**.

Llach J J. (1978). "Estructura ocupacional y dinámica del empleo en la argentina: sus peculiaridades. 1947-1970." Desarrollo Económico **Nº 17**.

Llach J J. E Kritz D Braun L Llach A Torres. (1997). Un trabajo para todos. Ministerio de Economía. Buenos Aires.

Llomovatte S. (1990). Educación media y trabajo en Argentina. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Macri M y Van KemenadeS. (1993). Estrategias laborales de jóvenes de barrios carenciados. Biblioteca Política Nº413. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Machado País J. (2004). "Los bailes de la memoria: cuando el futuro es incierto." Revista JOVENes, **Año 8 Nº 20**.

Margulis M. y Urresti M. (1996). La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires.

Marx, Carlos (1975). *Manuscritos de Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1982. 249 p. y *El Capital* (3 Vols.), México: Fondo de Cultura Económica.

Mekler V. (1991). Juventud, educación y trabajo en la Argentina: estudio de la situación laboral de los jóvenes de la Gran Ciudad. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, FLACSO.

Mekler, V. M. (1994). Las percepciones de jóvenes populares, estudiantes trabajadores informales cuasiformales, sobre la crisis de la educación en relación a la formación y acreditación para el trabajo. . F. d. C. S. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Mekler, V. M. (1997). Las percepciones de jóvenes populares sobre la crisis de la educación media y la formación para el mundo del trabajo. Buenos Aires.

Merkler, V. M. (1994). Las percepciones de jóvenes populares, estudiantes trabajadores informales cuasiformales, sobre la crisis de la educación en relación a la formación y acreditación para el trabajo. . F. d. C. S. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Minujin A. (1992). En la rodada. Cuesta Abajo. UNICEF. Buenos Aires.

Miranda A Otero A Corica A y Zelarayan J. (2008). La Educación Secundaria y el Mundo del Trabajo en la Argentina Post-Crisis. Buenos Aires, en prensa.

Miranda A y A Otero (2007). La posibilidad de un plan. La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. T. G. Buenos Aires, Paidos.

Miranda A y Corica A. (2008). Las transformaciones en el mercado de trabajo en la Argentina de los últimos 10 años: desigualdad y precariedad entre los jóvenes. El presente trabajo expone resultados preliminares de investigación y fue presentado como ponencia en el III Congreso de la

Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, a realizarse en Córdoba –Argentina, del 24 al 26 de Septiembre de 2008.

Miranda A. (2007). La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo. Buenos Aires, Fundación Octubre

Miranda A. Otero A. y Corica A. (2007). Cambio y situación social de los jóvenes en Argentina. Revista Papeles de Población. Año 13 Nº 52 abril-junio de 2007, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México UAEM.

Miranda A. Otero A. y Corica A. (2007). Tendencias en el transito en la educación secundaria y el mundo del trabajo en el Gran Buenos Aires, Neuquén y Salta. ASET 8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Miranda López Francisco (2006). Nuevos Yacimientos de empleo para jóvenes: un enfoque comprensivo para una política integral. México, Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaria de Educación Pública.

Morduchowicz A. (2004). Discusiones de la economía de la educación. Buenos Aires, Editorial Losada.

Moreno M Suárez A y Binstock G. (1994). La realidad de jóvenes urbanos pobres: elementos para una política de capacitación. 3º seminario de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP: La educación y el trabajo frente a los desafíos del siglo XXI. Buenos Aures.

Nicole-Drancourt Ch. (1994). Mesurer l´insertion professionnelle. Revue francoise de sociologie. París XXXV.

Nicole-Drancourt Ch. (2000). Insertion des jeunes el question sociale. N. Le Revue de la CFDT. París.

Ornellas C. (1994). Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? Sociología de la Educación. G. Torres, Rivera. Buenos Aires, Miño y Davila editores.

Parsons Talcott. (1966). El sistema social. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente.

Pérez Islas J A (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esta es la cuestión…juvenil. Los jóvenes y el futuro. Bendit R Hahn M y Miranda A. Buenos Aires, Prometeo.

Perez Islas J.A. y Urteaga M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado, Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En Enrique Pieck (coord.), Los jóvenes y el trabajo. La

educación frente a la exclusión social. México, Coedición UIA, IMJ, UNICEF, CINTERFOR-OIT, RET Y CONALEP.

Pérez P. E. (2008). La inserción ocupacional de los jóvenes en un contexto de desempleo masivo. El caso argentino entre 1995 y 2003. Buenos Aires.

Reguillo R. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires.

Riquelme G. (directora). (2008). Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional. Tomo II. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

Saintout F. (2006). Jóvenes: El futuro llegó hace rato. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Salvia A y I Tuñon. (2003). Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y la inserción social. Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.

Salvia A y J Zelarayan. (1998). Cambio estructural, inserción sectorial y estrategias familiares. 4º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

Schkolnik M. (2005). Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes. Serie Políticas Sociales Nº 104. CEPAL. Santiago de Chile.

Sendón M.A. (2004). "Juventud, educación y trabajo." Ed. Noveduc **Nº 56**.

Sennett R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama.

Sigal Víctor. y Dávila Mabel. coord. (2005). La educación superior no universitaria argentina. . Siglo XXI. Buenos Aires, IESALC, Universidad de Belgrano.

Tedesco JC. (1984). Educación e Industrialización en la Argentina. UNESCO/`PNUD/CEPTAL. Buenos Aires.

Tenti Fanfani E. (2001). Sociología de la Educación. Cuadernos Universitarios 1. U. N. d. Q. Ediciones. Bernal, Provincia de Buenos Aires.

Tenti Fanfani E. (2007). La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires.

Tenti Fanfani E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Tiramonti G. y Montes N. (compiladoras). Buenos Aires, Editorial Manantial/FLACSO.

Tenti Fanfani E. (comp.) (2000). Una escuela para los adolescentes: Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires.

Thurow L. (1983). Un modelo de competencia por los puestos de trabajo. Paro e Inflación: perspectivas institucionales y estructurales. M. J. Piore. Madrid, Alianza Editorial.

Tiramonti G. (2001). Modernización educativa de los ´90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?, . Buenos Aires.

Tiramonti G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa. T. G. (comp.). Buenos Aires, manantial.

Tiramonti Guillermina y Nancy Montes (compiladoras). (2009). La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Torrado S. (2003). Historia de la familia moderna (1870-2000). Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

Torrado S. (directora) y otras (2005). Trayectorias nupciales, familias ocultas. Buenos Aires.

Veleda Cecilia (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. La Crujía. Buenos Aires.

Veleda Cecilia, Axel Rivas y Florencia Mezzadra. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. - 1a ed. – Buenos Aires, octubre de 2011.

Veleda, C. (2005), Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del conurbano bonaerense, Documento de trabajo n° 5, CIPPEC.

Veleda, C. (2003a) Las familias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense, Documento de Trabajo n° 1, Buenos Aires, CIPPEC.

Veleda, Cecilia (2003b) “Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior”, en Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Veleda, Cecilia (2003c) “Debates y evidencias acerca de los mercados educativos. Las familias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense”, CIPPEC, Buenos Aires.

Vera A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la Triangulación. Cienc Trab 7(15): 38-40

Van Haecht A. (1998). La escuela va a examen: preguntas a la sociología de la educación. Editorial Biblos y Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Wainerman Catalina (2005). La vida cotidiana en las nuevas familias: ¿una revolución estancada?. Ediciones Lumiere. Buenos Aires.

Wainerman Catalina y R. Geldstein (1994). Vivir en familia. UNICEF/Losada. Buenos Aires.

Weber, Max (1996). Economía y Sociedad, Fondo de Cultura Económica, México.

Weller J. (2003). La problemática inserción laboral de los y las jóvenes. Serie Macroeconomía del Desarrollo Nº28. CEPAL. Santiago de Chile.

Weller J. (2005). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. Artículo presentado al Seminario "Estrategias educativas y formativas para la inclusión social y productiva". México DF.

Willis P. (1988). Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid.

Wyn J y Dwyer P. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. París, en Revista Internacional de Ciencias Sociales, Nº 164, UNESCO.

Wyn J. (2008). Nuevos patrones de la transición de la juventud en la educación en Australia. Los jóvenes y el futuro. Bendit R Hahn M u Miranda A. Buenos Aires, Prometeo.

Ziegler, Sandra (2003) "La escolarización de las elites: una aproximación a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", FLACSO, Mimeo.

Ziegler, Sandra, "La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual", en Tiramonti, Guillermina (comp): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media, Buenos Aires, Manantial, 2004.

ANEXO I

METODOLÓGICO

En este apartado se detalla aspectos sobre la muestra de escuelas que formo parte de la investigación así como características de los jóvenes y madres/padres entrevistados. El estudio comparativo de jóvenes estudiantes de 4 jurisdicciones del país (Salta, Neuquén, Ciudad y Provincia de Buenos Aires) que asisten al nivel medio de enseñanza. La muestra, como se señalo en el capítulo 2, está compuesta por escuelas de distintos sectores sociales. Para la definición de los sectores sociales se elaboró un índice con las siguientes variables: 1) nivel educativo de la madre y del padre y 2) el nivel ocupacional del jefe del hogar. Según relevamiento realizados en otras investigaciones, estas dos variables tienen una vinculación muy estrecha y posibilita predecir la posición en el espacio social. (Bourdieu P., 2011)

1. Muestra

La muestra se realizó en forma intencional, eligiendo establecimientos educativos que cumplían con ciertos aspectos considerados de relevancia para el estudio. Los criterios de selección de la muestra del estudio fueron los siguientes: 1) la modalidad de enseñanza secundaria, distinguiendo entre las modalidades según las denominaciones tradicionales: modalidad Técnica, Comercial y Bachiller; 2) Se tuvo en cuenta el modelo de implementación del tercer ciclo y la existencia de Trayectos Técnico Profesionales (TTP); y 3) las características de la población que concurre. Por lo tanto, la muestra quedo compuesta por 24 escuelas de 4 jurisdicciones del país: 6 escuelas de la provincia de Salta, 6 escuelas de la Provincia de Neuquén, 6 escuelas de la Provincia de Buenos Aires y 6 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Cuadro N°1
Composición de las escuelas de la muestra del estudio según sector social

Sector social de la escuela	Cantidad de escuelas	Porcentaje
Alto	5	20,8
Medio	9	37,5
Bajo	10	41,6
Total	24	100

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

En las escuelas de la muestra se aplico una encuesta con preguntas sobre cuestiones generales (donde nacieron, con quien viven, quien es el sostén del hogar, si trabaja o no, en donde trabaja el sostén del hogar, el nivel educativo de la madre y el padre, si reciben algún tipo de ayuda del Estado, entre otros), datos sobre trayectoria educativa (en qué tipo de escuela termino el primario, si repitió o abandono alguna vez la escuela, si se llevo materias y cuantas, porque venís a esa escuela), actividades extra-escolares (que hacia cuando no estaba en la escuela, si usaba la computadora, en donde, para que la usaba, y con qué frecuencia) (ver ANEXO HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS). La misma fue realizada a 713 alumnos del ante-último año de la escuela secundaria: 351 mujeres y 362 varones, alcanzando una cuota homogénea de género. Respecto a las edades de los estudiantes, la mayoría tiene una edad acorde al año en curso, mientras que el 16% de los encuestados supera la edad teórica de cursada (sobreedad).

Cuadro N°2
Características de la población de estudiantes encuestados del ante-último año de la escuela secundaria

	Categorías	**Porcentaje**
Sexo	Mujer	49,4%
	Varón	50,6%
Edad	Entre 15 y 17 años	84,0%
	Más de 18 años y más	16,0%

Fuente: Investigación: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007.

Posterior a la selección de las escuelas por los criterios determinados, se procedió a definir los distintos segmentos educativos a partir del procesamiento de los datos relevados en la encuesta. Los datos se procesaron con las herramientas que ofrece el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) para el análisis estadístico. De acá para adelante segmento educativo y sector social de la escuela van a ser usados como sinónimos en toda la tesis. La caracterización de los segmentos fue construido en base a diferentes operaciones. Por un lado, se desarrolló un índice que caracterizo la población que asiste a las escuelas de la muestra, las variables consideradas fueron las siguientes: 1) categoría ocupacional del jefe del hogar, 2) calificación de la tarea laboral del jefe del hogar y 3) máximo nivel educativo de ambos progenitores (madre y padre). La caracterización elaborada, se contrastó luego con los informes de las escuelas provistos por los equipos de investigación de las distintas jurisdicciones, que contienen una descripción densa del panorama de cada una de las instituciones educativas de la investigación. En este sentido, siguiendo con la tradición de la investigación educativa, se definieron tres segmentos a partir de los cuales se agruparon las escuelas: 1) segmento alto, 2) segmento medio y 3) segmento bajo.

Para el procesamiento de las variables seleccionadas para la construcción del índice de escuelas se consideraron los siguientes aspectos:

a) La categoría ocupacional del jefe de hogar, lo cual define su condición frente a la relación laboral.
b) La calificación de la tarea del jefe de hogar: esta variable describe el tipo de ocupación del jefe de manera independiente de su nivel de instrucción. Es una de las variables que más nos aproximan al nivel de ingresos del núcleo familiar.
c) El nivel educativo alcanzado por la madre y el padre: en este caso la variable se categorizó de la siguiente manera: i) nivel educativo bajo: hasta secundario incompleto; ii) nivel educativo medio: hasta secundario completo; iii) nivel educativo alto: hasta universitario completo.

Otra variable procesada fue “Nivel Ocupacional del Jefe del Hogar”. Esta variable fue construida a partir de la re-codificada del trabajo actual del jefe del hogar categorizado con el Código Nacional de Ocupación (CNO). A partir de esa codificación se distinguieron tres niveles: 1) Nivel Ocupacional Alto: aquellos que realizan tareas profesionales, 2) Nivel Ocupacional Medio: aquellos que realizan tareas técnicas y con calificación y 3) Nivel Ocupacional Bajo: aquellos que realizan tareas no calificadas.

Esquema N°1
Composición de la muestra de escuelas
según modalidad, sector social y jurisdicción

Sector Social		Modalidad			Jurisdicción
		Bachiller	Comercial	Técnica	
	Alto		B		Ciudad de Bs. As.
	Medio	M	J	C	
	Bajo	G		P	
	Alto	L			Prov. de Bs. As.
	Medio	N		A	
	Bajo	M	P	V	
	Alto	P	D		Neuquén
	Medio		S	J	
	Bajo		C	E	
	Alto	S			Salta
	Medio	A y J			
	Bajo		T	C y E	

Fuente: La investigación: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007.

Estudios realizados en el contexto latinoamericano han mostrado una clara asociación entre el sector ocupacional al que pertenece el padre y las chances de los hijos de estudiar y trabajar durante la adolescencia (Levison, Moe y Knaul, 2000). Para avanzar con esta corroboración, en la investigación realizada se procesaron ambas variables obteniendo distintos coeficientes de

asociación con el objetivo de verificar la asociación estadística entre el nivel educativo y ocupacional del núcleo familiar. En la primera tabla se proceso la variable educativa y en la segunda tabla se proceso la variable laboral.

Tabla Nº 1
Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,729			,000
	V de Cramer	,515			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,675	,021	24,100	,000(c)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,671	,023	23,827	,000(c)
N de casos válidos		697			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.
b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c Basada en la aproximación normal.

Si observamos el V de Kramer[1] (valor 0,515) de la tabla N°1, coeficiente de asociación estadística, podemos afirmar que existe una relación entre el máximo nivel educativo alcanzado por los padres y el sector social de la escuela a la que asisten sus hijos, relación que se expresa en: a mayor nivel educativo de los padres mayor es el nivel social de la escuela a la que asisten. En cambio el V de Kramer de la tabla N°2 es menor (valor 0,469).

Tabla Nº 2
Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada (b)	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,663			,000
	V de Cramer	,469			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,603	,024	19,117	,000(c)
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,604	,026	19,163	,000(c)

[1] El V de Kramer es una prueba estadística que mide la existencia o no de asociación entre dos variables. Cuanto mayor sea el valor de este coeficiente, mayor será la probabilidad de que exista asociación entre las variables. El coeficiente V de Kramer siempre es un número positivo, cuanto más se acerca a cero, menos asociación existe entre las variables García Ferrando (1997). Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología, . Madrid.

N de casos válidos	640			

a Asumiendo la hipótesis alternativa.
b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c Basada en la aproximación normal.

Si comparamos ambos coeficientes de asociación, se observa que la variable "máximo nivel educativo de los padres" tiene una fuerte asociación con el "sector social de la escuela", y en menor medida con la variable "nivel ocupacional del jefe de hogar". Esto se corresponde con la forma en la que se constituyó la estructura social de nuestro país: la distinción económica y social se da desde el nivel educativo que es el que habilita distintas oportunidades de trabajo en la estructura ocupacional.

A partir de lo analizado y considerando tanto las características de la población que asiste a las escuelas de la muestra como a las características de los establecimientos educativos que se relevaron durante el trabajo de campo. Con esa información se logro un agrupamiento de las escuelas en: segmentos educativos[2] y se distinguieron 3 segmentos, como se menciono en el apartado anterior, ellos son[3]:

1) **Segmento alto**: son escuelas que están ubicadas en zonas pudientes de las jurisdicciones. Las condiciones edilicias son muy buenas, tienen espacios para actividades extracurriculares, biblioteca, laboratorios. Los docentes poseen título universitario, algunos con carreras de postgrados. Muchas de estas escuelas son bilingües. Donde concurren alumnos con padres/madres que han obtenido, en su mayoría, un título universitario y se desempeñan en trabajos profesionales.
2) **Segmento medio**: son escuelas ubicadas en zonas céntricas de la ciudad. Los edificios son grandes y algunos son antiguos y no muy bien conservados. Los docentes tienen títulos terciarios y universitarios en su mayoría. Tienen espacios para realizar distintas actividades como son gabinetes de computación, bibliotecas, aulas de actos. Donde concurren alumnos con padres/madres que han obtenido, en su mayoría, el certificado de la escuela secundaria y se desempeñan en trabajos técnicos/calificados.

[2] En los siguientes capítulos se hablará de sector social de la escuela como sinónimo de segmento educativo.
[3] La información de las escuelas fue extraída de los Documentos de Trabajo del proyecto de investigación "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", período 2005-2007, estudio que forma parte esta tesis.

3) **Segmento bajo**: son escuelas ubicadas en las zonas de la periferia de las jurisdicciones, en algunos casos son escuelas rurales. Las condiciones edilicias son deficitarias, tienen problemas tanto de limpieza como de la estructura del edificio. Los docentes en general son ex egresados con títulos secundario de bachiller, muy poco poseen título universitario. Muchas de estas escuelas tienen turnos vespertinos. Donde concurren alumnos con padres/madres que no han obtenido, en su mayoría, el certificado de la escuela secundaria y se desempeñan en trabajos no calificados.

En base a los datos relevados, y de la caracterización realizada de la población bajo estudio surge que la segmentación educativa corroborada en los ´80 sigue vigente. Los sectores que acceden a los segmentos altos y medios del sistema de educación formal son aquellos estudiantes que poseen más recursos económicos, sociales y culturales. Los sectores que acceden a los segmentos bajos del sistema de educación formal son aquellos estudiantes que poseen menores recursos económicos, sociales y culturales. Las escuelas se distinguen por la infraestructura escolar, la titulación de los docentes y las características socio-económicas de sus alumnos, conformándose circuitos educativos por sector social y también por las características de la población que asiste a los establecimientos educativos.

Se constatan, por lo tanto, dos fenómenos para destacar: 1) una homogenización de los segmentos, en las escuelas cada vez más la población que asiste tiene las mismas características socio-económicas, incluso culturales y 2) la calidad diferencial de cada segmento, que tiene que ver con los recursos propios de cada escuela: espacio edilicio, titulo docente y recursos. Ahora bien, muchas veces los recursos con los que cuentan los alumnos según el sector social de la escuela a la que asisten tienen una fuerte relación con los recursos con que cuentan sus familias. Es decir que, se reproduce las condiciones sociales de origen en el ámbito educativo.

2. Entrevistas realizadas

En esta sección se detallan las características de la población entrevistada. En cuanto a las entrevistas a los estudiantes, se hicieron un total de 48 entrevistas en las cuales se considero la variable genero. La distribución en un inicio fue homogénea entre hombres y mujeres, aunque se

logro hacer más entrevistas a hombres (62,5%, es decir un total de 30 entrevistas) que a mujeres (37,5%, es decir un total de 18 entrevistas).

Cuadro N°3
Cantidad de entrevistas a estudiantes
del ante-último año de la escuela secundaria según sexo

Estudiantes	Cantidad de entrevistas	Porcentaje
Alumnas	18	37,5
Alumnos	30	62,5
Total	48	100

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Además, las entrevistas a los estudiantes fueron realizadas en las distintas jurisdicciones y en escuelas de diferente sector social. En cada unas de las jurisdicciones se hicieron 12 entrevistas. La distribución de las entrevistas a alumnos según el sector social de la escuela se detalla en el esquema N°2.

Esquema N°2
Composición de las entrevistas a estudiantes del ante-último año
de la escuela media según sector social y jurisdicción

		Estudiantes			
		Alumnas	Alumnos		
Sector Social	Alto	1	1	Ciudad de Bs. As.	Jurisdicción
	Medio	3	3		
	Bajo	1	3		
	Alto	0	2	Prov. de Bs. As.	
	Medio	1	3		
	Bajo	2	4		
	Alto	2	2	Neuquén	
	Medio	2	2		

	Bajo	2	2	
	Alto	0	2	Salta
	Medio	2	2	
	Bajo	2	4	

Fuente: Investigación: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007.

Para las entrevistas al grupo familiar la cantidad total fue de 42 entrevistas en las cuales se considero hacer entrevistas a madres y padres, lográndose entrevistar a más madres (76,19%) que padres (23,08%). La distribución por cantidad de entrevistas realizadas se presenta en el cuadro N°4.

Cuadro N°4
Cantidad de entrevistas a padres con hijos en la escuela secundaria según sexo

Familiares	Cantidad de entrevistas	Porcentaje
Madre	32	76,19
Padre	10	23,08
Total	42	100

Fuente: Investigación: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007.

También fue considerada la distribución geográfica para las entrevistas a los padres/madres. En cada unas de las jurisdicciones se hicieron 11 entrevistas, las cuales se distinguieron por sector social y sexo. Menos en la jurisdicción de provincia de Buenos Aires, en donde se logro realizar 9 entrevistas. La distribución de las entrevistas del grupo familiar se detalla en el esquema N°3.

Esquema N°3
Composición de las entrevistas a padres con hijos en el ante-último año de la escuela media según sector social y jurisdicción

Sector Social		Núcleo familiar		Jurisdicción
		Madre	Padre	
	Alto	1	1	Ciudad de Bs. As.
	Medio	4	1	
	Bajo	3	1	
	Alto	1	0	Prov. de Bs. As.
	Medio	1	3	
	Bajo	3	1	
	Alto	3	1	Neuquén
	Medio	3	0	
	Bajo	4	0	
	Alto	1	0	Salta
	Medio	3	1	
	Bajo	5	1	

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Por lo tanto, en la presente tesis doctoral se analizaron 90 entrevistas entre estudiantes y grupos familiares. A continuación se detalla en el cuadro N° 5 la distribución total de las entrevistas realizadas.

Cuadro N° 5
Cantidad de entrevistas a estudiantes del ante-último año de la escuela secundaria según sexo

Actores	Cantidad de entrevistas	Porcentaje
Estudiantes	48	53,33
Padres/madres	42	46,66
Total	90	100

Fuente: Investigación: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007.

En el siguiente apartado se realiza una breve descripción de las distintas jurisdicciones que abarco la investigación con el objetivo de resaltar las diferencias y similitudes entre ambas. Tener en cuenta los distintos contextos y situaciones socio-económicas en el que viven los jóvenes bajo análisis forma parte del entorno en el que se enmarcan las expectativas y proyecciones hacia el futuro.

3. Contexto socioeconómico de las jurisdicciones[4]

Uno de los aspectos centrales en el desarrollo de la investigación son las características demográficas y económicas de las provincias donde están ubicados los establecimientos educativos de la muestra, es decir el lugar de residencia de los jóvenes. Con ese objetivo, se trabajó, en primer lugar, mediante el re-procesamiento de información secundaria elaborada por la EPH-INDEC (modalidad continua) correspondiente al 1º semestre del 2006, período durante el cual se llevó a cabo el trabajo de campo. La idea general es suministrar información, a modo de ilustrar la diversidad de las zonas geografías que comprende el estudio. Con este objetivo, se trabajó con información correspondiente al principal aglomerado urbano de cada una de las jurisdicciones[5].

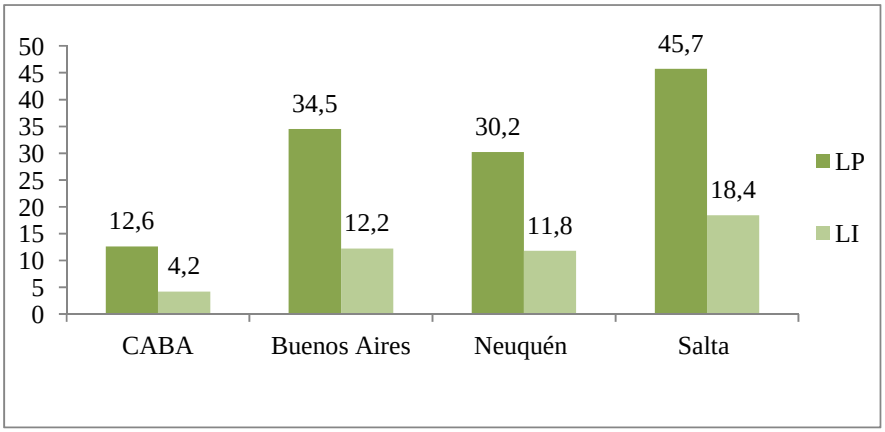
La Ciudad de Buenos Aires (CABA) cuenta con un total de 2.966.463 habitantes, entre los cuales 205.126 (6,9%) son jóvenes entre 15 y 19 años de edad. En el período bajo estudio, las personas en condición de pobreza representaban el 12,6% de la población total, mientras que la población

[4] Documento del Proyecto: “*Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”*. *I*nforme final: Eje Educación –Trabajo. Equipo de trabajo: Ana Miranda, Analia Otero y Agustina Corica. Buenos Aires, Noviembre 2007

5 En la Ciudad de Buenos Aires la triangulación de fuentes no presentó mayores dificultades, dada la cobertura de la Encuesta de Hogares. En la provincia de Buenos Aires, la muestra estuvo compuesta por escuelas de La Plata, Gran La Plata y Partidos del Conurbano Bonaerense, por lo cual se procedió a procesar los aglomerados correspondientes a dichos territorios de forma agregada. En el caso de Neuquén y Salta, se tomaron como referencia los relevamientos realizados en las capitales provinciales.

en condición de indigencia[6] alcanzaba el 4,2%. Entre los jóvenes de 15 a 19 años se destaca una baja tasa de actividad económica (13,0%) y una alta escolarización (87,8%).

Gráfico Nº 1
Población según condición de pobreza e indigencia
1º Semestre 2006- Aglomerados seleccionados



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH –INDEC.

En el agregado que corresponde a la provincia de Buenos Aires, los jóvenes de 15 y 19 años de edad representan el 9% de la población (938.199 personas). De los cuales, el 71,8% asistían a un establecimiento educativo, y un 31,4% participaba del mercado laboral. Las personas en condición de pobreza representaban el 34,5%, mientras que la población en condición de indigencia alcanzaba al 12,2%.

La provincia de Neuquén forma parte de la región patagónica, su población alcanzaba a 247.339 personas, entre las cuales el 10,7% eran jóvenes entre 15 y 19 años de edad (26.366 personas). En lo relativo a los indicadores de pobreza, se destaca que el 30,2% de la población se encontraba en condición de pobreza y el 11,8% en condición de indigencia. Asimismo, entre los jóvenes la tasa de escolaridad ascendía al 79,3%, la tasa de actividad era del 19,6% y la tasa de empleo del 11,7%.

[6] La población LP es aquella que vive en hogares que no tienen los ingresos monetarios para cubrir los costes de la canasta básica total en el mes de referencia, mientras la población LI es aquella que vive en hogares que no tienen los ingresos monetarios para cubrir los costes de la canasta básica de alimentos.

Cuadro Nº 6
Indicadores laborales y educativos de los jóvenes 15 a 24 años
1º Semestre 2006 – Aglomerados seleccionados

	CABA	Buenos Aires	Neuquén	Salta
15 a 19 años				
Tasa de actividad económica	13,0%	31,4%	19,6%	24,0%
Tasa de empleo	7,7%	20,3%	11,7%	18,2%
Tasa de desocupación	40,6%	35,3%	40,3%	24,5%
Tasa de escolarización	87,8%	71,8%	79,3%	77,8%
20 a 24 años				
Tasa de actividad económica	74,9%	72,6%	66,0%	59,4%
Tasa de empleo	62,2%	56,5%	53,0%	41,5%
Tasa de desocupación	16,9%	22.2%	19,7%	30,1%
Tasa de escolarización	64,6%	27,2%	37,2%	36,1%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la EPH-INDEC.

La provincia de Salta ubicada en la región del Noroeste del país, presenta una diversidad topográfica muy marcada con montañas, valles y llanuras. El aglomerado de Gran Salta cuenta con una población total de 499.844 personas. Dentro de esta población el 9.2% eran jóvenes entre 15 y 19 años de edad (46.158 personas). Respecto de las condiciones de vida, se destaca el amplio porcentaje de población en condición de pobreza 45,7% e indigencia 18,4%. Los datos indican que, en el Gran Salta los jóvenes deben enfrentar fuertes problemáticas de inserción laboral, en el marco de condiciones de vida atravesadas por la pobreza. No obstante, la tasa de escolarización (77,8%) es superior que la registrada en la provincia de Buenos Aires.

En resumen, se observa que la estructura demográfica de las jurisdicciones presenta diferencias en su composición. La Provincia de Neuquén es la jurisdicción con mayor proporción de jóvenes de entre 15 y 19 años (10,7%); le sigue Salta; La Plata y los Partidos del Conurbano Bonaerense con un porcentaje de alrededor del 9%. Diferente es la composición poblacional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde sólo el 6,9% son jóvenes de ese grupo etario, siendo una de las jurisdicciones más envejecidas de nuestro país.

Con respecto al vínculo educación y empleo, comparando la información sobre las jurisdicciones puede observarse una relación entre la tasa de actividad y la tasa de escolarización de la población joven. Es decir que, a medida que aumenta la tasa de escolarización, disminuye la tasa

de actividad económica. En este sentido, la Ciudad de Buenos Aires presenta la mayor tasa de escolarización y al mismo tiempo la menor tasa de actividad que el resto de las jurisdicciones. De manera inversa, es en la provincia de Buenos Aires donde se observa la menor tasa de escolarización y el mayor porcentaje respecto a la tasa de actividad entre los jóvenes de 15 y 19 años.

La información indica que Salta es la jurisdicción que presenta mayores problemáticas asociadas a la pobreza y la indigencia. Mientras que la Ciudad de Buenos Aires es donde se verifican las mejores condiciones sociales. Por tanto estas jurisdicciones representan los dos extremos -mayor pobreza y mayor riqueza- entre las zonas geográficas que forman parte de la muestra.

En esta misma dirección, la situación diferencial de las provincias se expresa a través de indicadores que reflejan los ingresos de los grupos familiares. En este sentido, la comparación del ingreso per-cápita de los hogares permite observar dos situaciones: a) las diferencias en el volumen de recursos económicos entre las jurisdicciones y; b) la brecha entre la percepción de ingresos entre los distintos grupos sociales en cada una de los aglomerados en análisis.

En lo que hace a las diferencias en el volumen de recursos con los que cuentan los grupos familiares, en el cuadro N° 7 aparece detallado el monto promedio del ingreso per –cápita según quintil de ingreso familiar[7]. Es decir, el monto dinerario promedio para cada uno los miembros del grupo familiar. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires un grupo familiar del quinto quintil (20% de la población con mayores ingresos) cuenta en promedio con $2.528 por persona. Mientras que, en la provincia de Buenos Aires un grupo familiar del mismo quintil cuenta en promedio con $1.266 mensuales.

La amplia distancia que separa los ingresos de las familias entre la Ciudad de Buenos Aires y los Partidos del Conurbano, a pesar de tratarse de territorios que están prácticamente integrados, pone en evidencia las problemáticas del aglomerado del Gran Buenos Aires, en relación al

7 El cuadro 2 expresa valores en pesos argentinos corrientes. Para una comparación debe tenerse en cuenta que el tipo de cambio actual alcanza a $3.12 por dólar. De forma tal que, las familias que pertenecen al quintil poblacional de menores ingresos en la ciudad de Salta cuentan con un ingreso promedio de U$S 25 mensuales por cada miembro del hogar.

importante número de población que habita en dicho espacio territorial. Es de destacarse también que, debe tenerse en cuenta que la composición de los hogares en términos demográficos (índice de dependencia) representa un dato fundamental en este análisis[8], sobre todo en lo que tiene que ver con los hogares de la Ciudad de Buenos Aires, donde la presencia de niños y jóvenes es mucho menor.

Cuadro Nº 7
Monto promedio de ingresos según quintil de ingreso familiar per-cápita -en pesos corrientes- Primer semestre de 2006

Quintil	CABA	Buenos Aires	Neuquén	Salta
1	234	111	124	77
2	503	246	272	169
3	772	384	443	282
4	1191	582	700	460
5	2528	1266	1970	1062

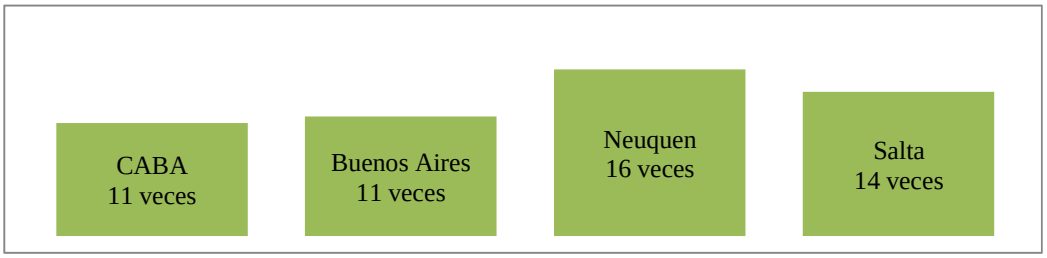
Fuente: Encuesta Permanente de Hogares - INDEC

La situación en Salta presenta un panorama bien distinto en directa relación con lo planteado respecto a los indicadores de pobreza. Los ingresos per-cápita de los hogares alcanzan cifras muy inferiores a las del resto de las jurisdicciones, sobre todo en los primeros tres quintiles de ingresos.

Por otro lado, la descripción en torno al volumen de los recursos económicos tiene también relación con el análisis sobre la desigualdad en la distribución de los ingresos. Es decir, con la brecha que existe los montos con los que cuentan los grupos familiares en los distintos quintiles de ingreso. Con el objetivo de medir esa distancia se realizó un ejercicio que expresa cuantas veces cabe el ingreso promedio del primer quintil en el ingreso del quinto. Los resultados del ejercicio expresan la concentración del ingreso en los aglomerados en análisis, destacando que es en Neuquén donde se ha registrado la mayor brecha entre los montos que reciben los grupos familiares del primer y del quinto quintil.

[8] El índice de dependencia señala la relación que existe entre los perceptores de ingresos laborales y quienes dependen económicamente de dichos ingresos. Cuanto mayor sea el índice de dependencia mayor será la vulnerabiliad de los grupos familiares. Por el contrario, en las investigaciones de mercado los grupos con mayor capacidad de consumo se denominan con la sigla DINK (doble income no kits).

Gráfico Nº 2
Distancia entre el quinto quintil y el primer quintil de ingresos*
Primer semestre 2006



Fuente: Encuesta Permanente de Hogares - INDEC
* Ingreso medio familiar per capita del quinto quintil/primer quintil.

En base a lo expuesto, se puede concluir que la muestra está conformada por jurisdicciones que presentan problemáticas bien distintas. Por un lado, la Ciudad y Provincia de Buenos Aires presentan un perfil de distributivo similar, aunque con significativas diferencias en el volumen de los ingresos. Las diferencias se plasman también en lo que hace a la escolaridad y la participación de los jóvenes en el mercado laboral.

Por otro lado, las jurisdicciones de Neuquén y Salta exhiben un perfil distributivo de mayor concentración, aunque también amplias divergencias en el volumen de sus ingresos. En esta dirección, es factible observar que Neuquén muestra –en términos generales- los rasgos que caracterizan a la región patagónica: altos ingresos y polarización, como producto de una estructura económica basada en recursos extractivos (principalmente petróleo). Así como, Salta expresa las problemáticas sociales de la región noroeste de nuestro país: altos índices de pobreza y polarización, en una estructura con una significativa presencia de economías familiares de subsistencia (pastoreo y agricultura de pequeña escala).

ANEXO II

MAPA DE ARGENTINA

ANEXO III

CUADROS Y GRAFICOS

CAPITULO 3: LA EDUCACION SECUNDARIA EN EL SIGLO XXI

Cuadro Nº 1
Distribución porcentual del sector social de la escuela según tipo de familia

Tipo de Familia	sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Familias Nucleares-biparentales: con padre y madre	**75,4%**	**73,8%**	**62,9%**	68,8%
Familias Nucleares-monoparentales: con la madre	22,9%	21,0%	**25,1%**	23,4%
Familias Nucleares-monoparentales: con el padre	1,7%	3,0%	4,8%	3,6%
Familias Extendidas: con otros familiares	0,0%	1,7%	6,6%	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 2
Distribución porcentual del Sector social de las escuelas según números de miembros del hogar

Cuantos son en total	Sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
1	0,0%	0,0%	,3%	,1%
2	6,7%	4,2%	2,6%	3,8%
3	14,3%	13,6%	8,3%	11,1%
4	34,5%	30,5%	14,4%	23,2%
5	22,7%	19,5%	23,9%	22,2%
6	12,6%	16,1%	20,4%	17,6%
7	6,7%	8,9%	12,9%	10,5%
8	1,7%	4,7%	7,2%	5,4%
9	0,0%	,4%	3,7%	2,0%
10	0,0%	,4%	2,0%	1,1%

11	0,0%	1,7%	1,1%	1,1%
12	0,0%	0,0%	1,4%	,7%
13	,8%	0,0%	,6%	,4%
15	0,0%	0,0%	,6%	,3%
NS/NC	0,0%	0,0%	,6%	,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

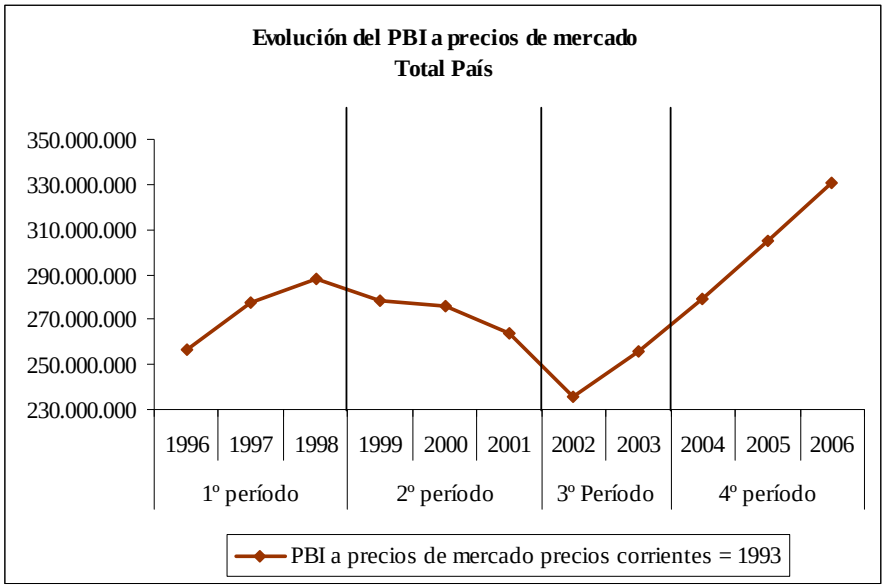
Cuadro N° 3
Elección de la escuela según sector social

	Escuela por sector social			
	Alto	Medio	Bajo	Total
Tu familia la eligió	**56,7%**	12,9%	9,6%	20,7%
Tiene prestigio	12,7%	**14,7%**	2,2%	8,5%
Te la recomendaron	3,3%	**14,2%**	5,9%	8,1%
La orientación	12,7%	**29,7%**	**18,3%**	20,9%
Te queda cerca/No hay otra opción en la zona	1,3%	11,6%	**35,4%**	20,3%
Vienen tus amigos/hermanos	10,0%	7,8%	**15,5%**	11,8%
Única con vacantes	0,0%	1,3%	2,8%	1,7%
Repetiste	0,0%	1,3%	1,9%	1,3%
Es más fácil que otras	0,0%	0,4%	0,9%	0,6%
Te conviene el horario	0,7%	0,4%	0,9%	0,7%
Otra	2,7%	5,6%	6,5%	5,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

CAPITULO 4: LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JOVENES

Gráfico Nº 1
PIB precios de mercado
Período 1996 – 2006. Total país



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio Economía y Producción de la Nación

Cuadro Nº 4
Tasa de actividad, empleo y desocupación población total PEA
Total país

	EPH puntual								EPH continua		
	Total Población										
	1996	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**
Tasa de actividad	43,09	44,55	45,00	45,89	44,87	44,66	43,48	44,80	47,73	47,44	48,56
Tasa de empleo	35,31	36,99	38,64	38,77	37,69	37,01	33,87	37,53	40,44	40,89	42,78
Tasa de desocupación	18,04	16,95	14,15	15,51	16,01	17,12	22,10	16,23	15,29	13,79	11,91
Población femenina											
Tasa de actividad	32,03	34,05	34,91	**36,47**	35,56	34,76	**33,56**	36,72	39,89	39,14	**40,60**
Tasa de empleo	35,31	27,00	29,46	30,28	29,34	28,71	26,74	31,06	32,70	32,62	34,59
Tasa de desocupación	19,97	20,69	15,62	16,98	17,48	17,42	20,32	15,40	18,02	16,67	14,80
Población masculina											
Tasa de actividad	55,08	55,87	55,82	**56,10**	55,00	55,37	54,47	**53,76**	56,58	56,51	**57,25**
Tasa de empleo	45,81	47,77	48,48	47,98	46,77	46,00	41,77	44,69	49,16	49,95	51,71
Tasa de desocupación	16,82	14,49	13,16	14,47	14,97	16,92	23,31	16,87	13,11	11,61	9,67

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta permanente de hogares, INDEC.

CAPITULO 6: JOVENES Y FUTURO

Cuadro Nº 5
Distribución porcentual de la condición de actividad por sector social de la escuela según sexo

sector social escuelas	ESTADO	Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Alto	Ocupado	35,3%	**64,7%**	100,0%
	Desocupado	100,0%	0,0%	100,0%
	Inactivo	**51,0%**	**49,0%**	100,0%
Medio	Ocupado	37,0%	**63,0%**	100,0%
	Desocupado	76,5%	23,5%	100,0%
	Inactivo	**50,0%**	**50,0%**	100,0%
Bajo	Ocupado	**41,3%**	**58,7%**	100,0%
	Desocupado	60,9%	**39,1%**	100,0%
	Inactivo	**58,0%**	42,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 6
Distribución porcentual de perspectiva futura por sector social de la escuela según sexo

sector social escuelas	Perspectiva futura	Sexo		Total
		Mujer	Varón	
Alto	Estudiar solamente	**53,2%**	46,8%	100,0%
	Estudiar y trabajar	41,5%	**58,5%**	100,0%
Medio	Estudiar solamente	**51,8%**	48,2%	100,0%
	Trabajar solamente	25,0%	**75,0%**	100,0%
	Estudiar y trabajar	47,8%	**52,2%**	100,0%
Bajo	Estudiar solamente	**62,8%**	37,2%	100,0%
	Trabajar solamente	22,9%	**77,1%**	100,0%
	Estudiar y trabajar	51,6%	48,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 7
Distribución porcentual de la condición de actividad según sexo

ESTADO	Sexo		Total
	Mujer	Varón	
Ocupado	38,8%	**61,2%**	100,0%
Desocupado	**69,8%**	30,2%	100,0%

Inactivo	**53,0%**	47,0%	100,0%
Total	49,4%	50,6%	100,0%

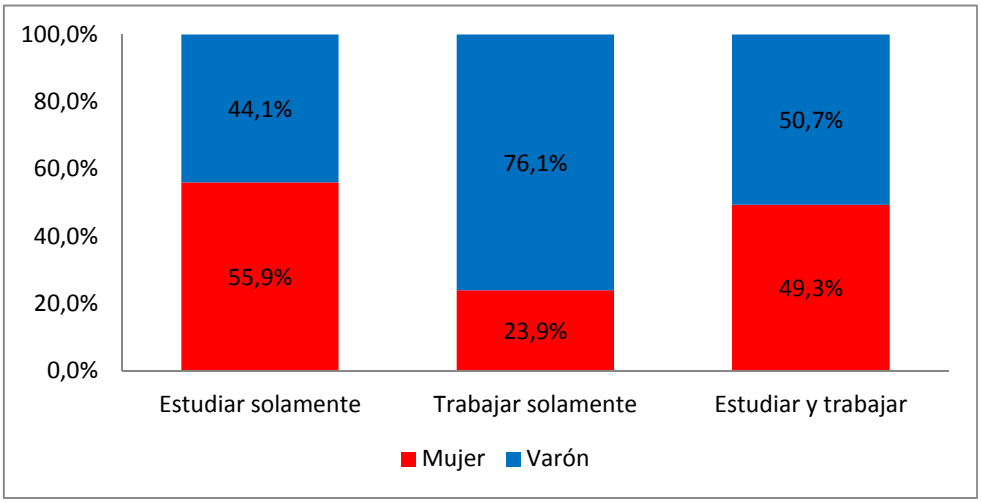
Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 8
Distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes sobre que piensan hacer cuando terminen el secundario según su condición de actividad

Perspectiva futura	ESTADO			Total
	Ocupado	Desocupado	Inactivo	
Estudiar solamente	18,3%	19,5%	45,1%	34,6%
Estudiar y trabajar	71,6%	68,3%	50,4%	58,5%
Trabajar solamente	10,0%	12,2%	4,6%	6,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Gráfico Nº 2
Distribución porcentual de la perspectiva futura según sexo



Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Grupo de jóvenes que quieren Estudiar solamente

Cuadro Nº 9
Estudiar solamente y trabajos futuros
según sector social de la escuela

Trabajo Futuro	Sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ocupaciones con formación profesional	**11,8%**	5,4%	**6,8%**	8,0%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	**10,5%**	5,4%	5,7%	7,1%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	2,6%	5,4%	1,1%	2,9%
Oficios Técnicos de nivel medio	1,3%	4,1%	**20,5%**	9,2%
Tareas administrativas-contables	**17,1%**	5,4%	**11,4%**	**11,3%**
Vendedor en un comercio	**26,3%**	**36,5%**	**11,4%**	**23,9%**
Repositor/Repartidor	0,0%	**10,8%**	**8,0%**	6,3%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	2,6%	5,4%	**9,1%**	5,9%
Lo que surja/impreciso	3,9%	1,4%	**8,0%**	4,6%
Ns/Nc	7,9%	6,8%	9,1%	8,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Grupo de jóvenes que quieren Estudiar y Trabajar

Cuadro Nº 10
Estudiar y trabajar y trabajos futuros
según sector social de la escuela

Trabajo Futuro	Sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Ocupaciones profesionales	**12,2%**	2,4%	4,8%	4,8%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	2,4%	8,1%	2,8%	4,4%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	2,4%	3,2%	3,6%	3,4%
Oficios Técnicos de nivel medio	0,0%	**32,3%**	**17,7%**	**20,3%**
Tareas administrativas-contables	**24,4%**	**6,5%**	**10,9%**	**10,9%**
Vendedor en un comercio	**19,5%**	**21,0%**	**21,4%**	**21,1%**
Repositor/Repartidor	**7,3%**	2,4%	**7,3%**	5,8%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	2,4%	8,1%	**11,3%**	9,4%
Lo que surja/impreciso	**17,1%**	4,0%	4,8%	5,8%
Ns/Nc	4,9%	5,6%	3,2%	4,1%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Grupo de jóvenes que quieren Trabajar solamente

Cuadro Nº 11
Trabajar solamente y Trabajos futuros
según sector social

Trabajo Futuro	Sector social escuelas		Total
	Medio	Bajo	
Ocupaciones con formación profesionales	**12,5%**	0,0%	2,3%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	0,0%	8,6%	7,0%
Oficios Técnicos de nivel medio	**37,5%**	**31,4%**	**32,6%**
Vendedor en un comercio	**25,0%**	8,6%	11,6%
Repositor/Repartidor	0,0%	**20,0%**	**16,3%**
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	0,0%	8,6%	7,0%
Lo que surja/impreciso	**12,5%**	8,6%	9,3%
Ns/Nc	0,0%	2,9%	2,3%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Las jóvenes expectativas sobre los trabajos futuros

Cuadro Nº 12
Distribución porcentual de los trabajos futuros
según sexo

Trabajo Futuro	Sexo		Total
	Mujer	Varón	
Ocupaciones profesionales	48,7%	**51,3%**	100,0%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	**64,7%**	35,3%	100,0%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	**57,7%**	42,3%	100,0%
Oficios Técnicos de nivel medio	16,5%	**83,5%**	100,0%
Tareas administrativas-contables	**70,4%**	29,6%	100,0%
Vendedor en un comercio	**68,0%**	32,0%	100,0%
Repositor/Repartidor	37,8%	**62,2%**	100,0%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	**78,6%**	21,4%	100,0%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	41,2%	**58,8%**	100,0%
Trabajo agrícola/ganadero	7,1%	**92,9%**	100,0%
Lo que surja/impreciso	50,0%	50,0%	100,0%
Nada	25,0%	**75,0%**	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 13
Distribución porcentual de los trabajos futuros
Según sexo y modalidad de la escuela

Trabajos Futuros	Sexo	Escuela por modalidad			Total
		Bachiller	Comercial	Técnica	
Ocupaciones profesionales	Mujer	40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
	Varón	23,8%	38,1%	38,1%	100,0%
	Total	31,7%	43,9%	24,4%	100,0%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	Mujer	63,6%	22,7%	13,6%	100,0%
	Varón	33,3%	25,0%	41,7%	100,0%
	Total	52,9%	23,5%	23,5%	100,0%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	Mujer	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	Varón	54,5%	18,2%	27,3%	100,0%
	Total	57,7%	19,2%	23,1%	100,0%
Oficios Técnicos de nivel medio	Mujer	0,0%	10,0%	90,0%	100,0%
	Varón	11,4%	10,5%	78,1%	100,0%
	Total	9,6%	10,4%	80,0%	100,0%
Tareas administrativas-contables	Mujer	40,4%	50,0%	9,6%	100,0%
	Varón	36,4%	63,6%		100,0%
	Total	39,2%	54,1%	6,8%	100,0%
Vendedor en un comercio	Mujer	49,5%	36,6%	13,9%	100,0%
	Varón	42,9%	26,5%	30,6%	100,0%
	Total	47,3%	33,3%	19,3%	100,0%
Repositor/Repartidor	Mujer	35,3%	52,9%	11,8%	100,0%
	Varón	53,3%	36,7%	10,0%	100,0%
	Total	46,8%	42,6%	10,6%	100,0%
Trabajos del sector de la construcción y servicio doméstico	Mujer	65,9%	15,9%	18,2%	100,0%
	Varón	45,5%	18,2%	36,4%	100,0%
	Total	61,8%	16,4%	21,8%	100,0%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	Mujer	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
	Varón	9,1%	72,7%	18,2%	100,0%
	Total	26,3%	57,9%	15,8%	100,0%
Trabajo agrícola/ganadero	Mujer	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Varón	30,8%	23,1%	46,2%	100,0%
	Total	28,6%	21,4%	50,0%	100,0%
Lo que surja/impreciso	Mujer	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
	Varón	61,1%	16,7%	22,2%	100,0%
	Total	55,6%	16,7%	27,8%	100,0%
Nada	Mujer	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Varón	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Total	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Otros	Mujer	58,3%	8,3%	33,3%	100,0%
	Varón	43,5%	26,1%	30,4%	100,0%
	Total	48,6%	20,0%	31,4%	100,0%
Ns/Nc	Mujer	40,0%	33,3%	26,7%	100,0%

	Varón	52,2%	21,7%	26,1%	100,0%
	Total	47,4%	26,3%	26,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 14
Distribución porcentual de los trabajos futuros
Según sexo y sector social de la escuela

Trabajos Futuros	Sexo	Sector social escuelas			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Ocupaciones profesionales	Mujer	35,0%	5,0%	60,0%	100,0%
	Varón	35,0%	35,0%	30,0%	100,0%
	Total	35,0%	20,0%	45,0%	100,0%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	Mujer	22,7%	40,9%	36,4%	100,0%
	Varón	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
	Total	26,5%	41,2%	32,4%	100,0%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	Mujer	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	Varón	0,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	Total	11,5%	46,2%	42,3%	100,0%
Oficios Técnicos de nivel medio	Mujer	0,0%	45,0%	55,0%	100,0%
	Varón	,9%	39,6%	59,4%	100,0%
	Total	,8%	40,5%	58,7%	100,0%
Tareas administrativas-contables	Mujer	25,5%	27,5%	47,1%	100,0%
	Varón	50,0%	4,5%	45,5%	100,0%
	Total	32,9%	20,5%	46,6%	100,0%
Vendedor en un comercio	Mujer	17,6%	38,2%	44,1%	100,0%
	Varón	20,8%	45,8%	33,3%	100,0%
	Total	18,7%	40,7%	40,7%	100,0%
Repositor/Repartidor	Mujer	0,0%	11,8%	88,2%	100,0%
	Varón	10,3%	34,5%	55,2%	100,0%
	Total	6,5%	26,1%	67,4%	100,0%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	Mujer	0,0%	41,9%	58,1%	100,0%
	Varón	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	Total	5,5%	38,2%	56,4%	100,0%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	Mujer	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Varón	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	Total	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
Trabajo agrícola/ganadero	Mujer	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Varón	30,8%	7,7%	61,5%	100,0%
	Total	28,6%	7,1%	64,3%	100,0%
Lo que surja/impreciso	Mujer	15,8%	31,6%	52,6%	100,0%
	Varón	36,8%	10,5%	52,6%	100,0%
	Total	26,3%	21,1%	52,6%	100,0%
Nada	Mujer	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
	Varón	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%

	Total	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%
Otros	Mujer	33,3%	25,0%	41,7%	100,0%
	Varón	8,7%	47,8%	43,5%	100,0%
	Total	17,1%	40,0%	42,9%	100,0%
Ns/Nc	Mujer	26,7%	13,3%	60,0%	100,0%
	Varón	16,7%	54,2%	29,2%	100,0%
	Total	20,5%	38,5%	41,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 15
Distribución porcentual de los trabajos futuros
Según sector social escuela

Trabajos Futuros	Sector social escuelas			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Trabajos futuros de formación superior	**22%**	**14,3%**	**11,8%**	**14,3%**
Ocupaciones profesionales	11,9%	3,4%	5,2%	5,7%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	7,6%	5,9%	3,2%	4,8%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	2,5%	5,0%	3,4%	3,8%
Trabajos futuros técnico de nivel medio	**0,8%**	**21,4%**	**21,3%**	**17,9%**
Tareas administrativas-contables	20,3%	6,3%	9,8%	10,4%
Vendedor en un comercio	23,7%	25,2%	17,8%	21,3%
Trabajos futuros sin calificación	**5,0%**	**13,8%**	**17,8%**	**14,3%**
Repositor/Repartidor	2,5%	5,0%	8,9%	6,5%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	2,5%	8,8%	8,9%	7,8%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	0,0%	2,5%	3,7%	2,7%
Trabajo agrícola/ganadero	3,4%	,4%	2,6%	2,0%
Lo que surja/impreciso	8,5%	3,4%	5,7%	5,4%
Nada	4,2%	,4%	,6%	1,1%
Otros	5,1%	5,9%	4,3%	5,0%
Ns/Nc	6,8%	6,3%	4,6%	5,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 16
Distribución porcentual de los trabajos futuros
Según perspectiva futura y sector social de la escuela

Trabajos Futuros	Perspectiva futura	sector social escuelas			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Ocupaciones profesionales	Estudiar solamente	**64,3%**	**50,0%**	35,3%	48,7%
	Estudiar y trabajar	35,7%	37,5%	**64,7%**	48,7%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	Estudiar solamente	**88,9%**	28,6%	45,5%	50,0%
	Estudiar y trabajar	11,1%	**71,4%**	**54,5%**	50,0%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	Estudiar solamente	**66,7%**	**50,0%**	8,3%	33,3%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	**25,0%**	11,1%
	Estudiar y trabajar	33,3%	50,0%	**66,7%**	55,6%
Oficios Técnicos de nivel medio	Estudiar solamente	**100,0%**	8,2%	**23,9%**	18,2%
	Trabajar solamente	0,0%	8,2%	**15,5%**	12,4%
	Estudiar y trabajar	0,0%	**83,7%**	**60,6%**	69,4%
Tareas administrativas-contables	Estudiar solamente	**56,5%**	33,3%	28,1%	38,6%
	Estudiar y trabajar	43,5%	**66,7%**	**71,9%**	61,4%
Vendedor en un comercio	Estudiar solamente	**71,4%**	**47,5%**	15,3%	39,2%
	Trabajar solamente	0,0%	6,6%	3,4%	4,1%
	Estudiar y trabajar	28,6%	45,9%	**81,4%**	56,8%
Repositor/Repartidor	Estudiar solamente	0,0%	**72,7%**	22,6%	33,3%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	**22,6%**	15,6%
	Estudiar y trabajar	**100,0%**	27,3%	**54,8%**	51,1%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	Estudiar solamente	**66,7%**	28,6%	19,4%	25,5%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	**9,7%**	5,5%
	Estudiar y trabajar	33,3%	**71,4%**	**71,0%**	69,1%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	Estudiar solamente	0,0%	**66,7%**	0,0%	22,2%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	**25,0%**	16,7%
	Estudiar y trabajar	0,0%	33,3%	**75,0%**	61,1%
Trabajo agrícola/ganadero	Estudiar solamente	100,0%	0,0%	33,3%	50,0%
	Estudiar y trabajar	0,0%	**100,0%**	**66,7%**	50,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

Cuadro Nº 17
Distribución porcentual de los trabajos futuros
según perspectiva futura y sector social de la escuela

Trabajos Futuros	Perspectiva futura	sector social escuelas			Total
		Alto	Medio	Bajo	
Ocupaciones profesionales	Estudiar solamente	47,4%	21,1%	31,6%	100,0%
	Estudiar y trabajar	26,3%	15,8%	57,9%	100,0%
Ocupaciones con formación terciaria humanística/Docencia	Estudiar solamente	47,1%	23,5%	29,4%	100,0%
	Estudiar y trabajar	5,9%	58,8%	35,3%	100,0%
Ocupaciones Técnicas de nivel terciario	Estudiar solamente	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Estudiar y trabajar	6,7%	40,0%	53,3%	100,0%
Oficios Técnicos de nivel medio	Estudiar solamente	4,5%	18,2%	77,3%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	26,7%	73,3%	100,0%
	Estudiar y trabajar	0,0%	48,8%	51,2%	100,0%
Tareas administrativas-contables	Estudiar solamente	48,1%	18,5%	33,3%	100,0%
	Estudiar y trabajar	23,3%	23,3%	53,5%	100,0%
Vendedor en un comercio	Estudiar solamente	34,5%	50,0%	15,5%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Estudiar y trabajar	9,5%	33,3%	57,1%	100,0%
Repositor/Repartidor	Estudiar solamente	0,0%	53,3%	46,7%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Estudiar y trabajar	13,0%	13,0%	73,9%	100,0%
Trabajos de la construcción y servicio doméstico	Estudiar solamente	14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Estudiar y trabajar	2,6%	39,5%	57,9%	100,0%
Policía/bombero (fuerza de seguridad)	Estudiar solamente	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Estudiar y trabajar	0,0%	18,2%	81,8%	100,0%
Trabajo agrícola/ganadero	Estudiar solamente	57,1%	0,0%	42,9%	100,0%
	Estudiar y trabajar	0,0%	14,3%	85,7%	100,0%
Lo que surja/impreciso	Estudiar solamente	30,0%	10,0%	60,0%	100,0%
	Trabajar solamente	0,0%	40,0%	60,0%	100,0%
	Estudiar y trabajar	30,4%	21,7%	47,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia, encuesta alumnos de la investigación: "Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", 2005-2007.

ANEXO IV

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

1) ENCUESTA A ESTUDIANTES DEL ANTE-ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

PARTE GENERAL- PRIMERA PARTE

Nº	4					

Nombre del entrevistador:
Fecha entrevista: (Día, mes, año) ___/__/___

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Escuela:
Año que cursa:
Turno:
División
Provincia:

1.1. ¿Qué edad tenés? *(en años cumplidos)*

_____

1.2. Sexo *(observación)*

Mujer	**1**
Varón	**2**

1.3. ¿Dónde naciste? *(Espontánea, una respuesta)*

En esta provincia	**1**	→ *Especificar*…….

En otra provincia, ¿Cuál?	**2**	→ *Especificar*.....
En otro país, ¿Cuál?	**3**	→ *Especificar*.....
Ns/Nc	**9**	

1.4. ¿En qué tipo de escuela terminaste la primaria o la EGB? *(Leer opciones, una respuesta)*

Escuela pública	**1**
Escuela privada religiosa	**2**
Escuela privada no religiosa	**3**
Ns/Nc	**9**

1.5. ¿Repetiste alguna vez en la escuela primaria/EGB?

1.5.2. Y en la secundaria/EGB- Polimodal, ¿repetiste alguna vez?

Primaria/EGB	Sí	**1**	→ **1.5.1** ¿Qué grado?.....
	No	**2**	
	Ns/Nc	**9**	
Secundaria/EGB-Polimodal	Sí	**1**	→ **1.5.3** ¿Qué año?.....
	No	**2**	
	Ns/Nc	**9**	

1.6. El año pasado, ¿te llevaste materias?

Si **1**
No **2** → *Pase a* **P 1.8**
Ns/Nc **9**

1.7. ¿Cuántas?

_____

1.8. ¿Dejaste alguna vez la escuela?

Si **1**

No **2 → *Pase a* P 1.10**
Ns/Nc **9**

1.9 ¿Por qué la dejaste? *(Espontánea, registrar respuesta textual/ Profundizar)*

1.10. ¿Por qué venís a esta escuela? Podés elegir hasta tres opciones, por favor ordenálas según su nivel de importancia, siendo 1 el más importante (TARJETA)

	Orden
1. Porque vienen tus amigos/as	
2. Porque te queda cerca de tu casa/trabajo/trabajo de tus padres	
3. Porque tiene prestigio	
4. Porque vienen tus hermanos	
5. Porque te la recomendaron	
6. Porque es más fácil que otras	
7. Porque te conviene el horario	
8. Porque tu familia la eligió	
9. Porque quería una escuela con esta orientación/ modalidad	
10. Porque es la única en la que conseguiste vacante	
11. Porque no hay otra opción en la zona	
12. Porque repetiste	
13. Otros, *Especificar*	

1.11. ¿Qué hacés cuando no estás en la escuela? Decíme las 4 actividades que más hiciste en el último tiempo *(Espontánea, registrar con círculo las opciones mencionadas)*

Actividades	
Ir al cine/teatro	**1**
Ir a un recital	**2**
Ir al ciber	**3**
Ir a una biblioteca	**4**
Ir a algún shopping	**5**
Alquilar un video/ver televisión	**6**
Escuchar radio	**7**
Leer	**8**
Escribir	**9**
Hacer ayuda social o apoyo escolar	**10**
Jugar con la computadora	**11**
Hacer deportes	**12**
Ir a un pub o bar/boliche/rave/ir a la bailanta	**13**
Estar con amigos	**14**
Estar en familia	**15**
Ir a la cancha	**16**
Salir con mi novia/o	**17**
Tocar algún instrumento, pintar, teatro, murga	**18**
Hacer tareas de la casa	**19**
Actividades religiosas	**20**
Trabajo	**21**
Dormir	**22**
Estudiar	**23**

Escuchar música	**24**
Estar en casa	**25**
Hacer cursos (computación/ inglés/ otros)	**26**
Visitar a familiares	**27**
Ayudar a los familiares	**28**
Otra, ¿cuál? *Especificar*	**29**

1.12. Habitualmente, ¿en qué lugares usas la computadora? *(Espontánea, señalar con un círculo todas las opciones que mencione)*

En tu casa	**1**	
En el ciber o locutorio	**2**	
En la escuela	**3**	
En casa de amigos o familiares	**4**	
En la biblioteca del barrio	**5**	
En el trabajo	**6**	
No tengo acceso a ninguna computadora	**7**	→ *Pase* a **P 1.14**
Otros, *Especificar*	**8**	
Ns/Nc	**9**	

1.13. En tu casa, ¿hay computadora?

Sí **1**
No **2**
Ns/Nc **9**

1.14. ¿Sabés usar la computadora?

Sí **1**

No **2 → *Pase* a P 1.16**
Ns/Nc **9**

1.15. ¿Quién te enseñó a usarla? *(Espontánea, señalar con un círculo todas las opciones que mencione)*

El/la profesora de Informática	**1**
Otros profesores de la escuela secundaria	**2**
Los padres	**3**
Los hermanos	**4**
Los amigos	**5**
Aprendió en un curso de computación	**6**
Profesores/maestros de la escuela primaria	**7**
Nadie, aprendí probando solo	**8**
Nadie, mirando cómo la usan otros	**9**
Nadie, aprendí leyendo manuales o revistas	**10**
Otros, *Especificar*	**11**
Ns/Nc	**99**

1.16. ¿Usás Internet?

Sí **1**
No **2** → *Pase a* **P 1.19**
Ns/Nc **9**

1.17. ¿Con qué frecuencia te conectás? *(Leer opciones, una respuesta)*

Todos los días	**1**
Entre 4 y 5 veces por semana	**2**

Entre 2 y 3 veces por semana	**3**
1 vez por semana	**4**
2 veces al mes o menos	**5**
Ns/Nc *(No leer)*	**9**

1.18. ¿Para qué usas Internet? (*TARJETA/Registrar para cada categoría una respuesta)*

1.18.1. ¿Con qué frecuencia _____ *(mencionar cada una de las opciones indicadas en la P1.18 y leer frecuencia, señalar con un círculo una respuesta para cada una)*

	P. 1.18			**P 1.18.1**			
	Sí	**No**	**Ns/ Nc**	**Habitualmente**	**Algunas veces**	**Muy Pocas Veces**	**Ns/ Nc**
1. chatear con amigos	1	2	9	1	2	3	9
2. chatear con gente que no conozco	1	2	9	1	2	3	9
3. mandar correos electrónicos	1	2	9	1	2	3	9
4. jugar a videojuegos	1	2	9	1	2	3	9
5. leer (revistas, diarios, cuentos, poesía)	1	2	9	1	2	3	9
6. participar en listas de discusión	1	2	9	1	2	3	9
7. navegar y conocer páginas web	1	2	9	1	2	3	9
8. buscar información sobre temas que me gustan	1	2	9	1	2	3	9
9. buscar trabajo	1	2	9	1	2	3	9
10. bajar archivos de música, películas o juegos	1	2	9	1	2	3	9
11. buscar información para la escuela	1	2	9	1	2	3	9

12. hacer mi propio Weblog	1	2	9	1	2	3	9
13. entrar a otros Weblogs	1	2	9	1	2	3	9
14. otros, *Especificar*	1	2	9	1	2	3	9

1.19. ¿Por qué no usás Internet? *(Espontánea, registrar todas las opciones que mencione)*

No sé de qué se trata	**1**
No me interesa	**2**
No sé navegar	**3**
No tengo acceso a ninguna computadora con conexión a Internet	**4**
Otros, *Especificar*	**5**
NS/NC	**9**

1.20. ¿Tenés televisión en tu casa?

Sí **1**
No **2** → *Pase a* **P 1.22**
Ns/Nc **9**

1.21. ¿Tenés cable?

Sí **1**
No **2**
Ns/Nc **9**

1.22. ¿Cuáles son <u>los dos</u> programas de la tele que más te gustan? *(Espontánea, registrar respuesta textual)*

1......

2.....

3 No ve televisión

1.23. ¿Tenés teléfono celular?

Sí **1**
No **2**
Ns/Nc **9**

1.24. ¿Tenés biblioteca?

Sí **1**
No **2**
Ns/Nc **9**

BLOQUE - EDUCACIÓN Y TRABAJO

Para todos - Tareas en el hogar - Trabajo

4. ¿Cuáles de estas tareas hacés en tu casa? *(Leer opciones, una respuesta para cada una)*

4.1 *¿Con qué frecuencia las hacés (Mencionar actividad/ A cada respuesta positiva, leer escala y registrar una respuesta)?*

	Sí	**No**	**Ns /Nc**	**Habitualmente**	**Algunas veces**	**Muy pocas veces**	**Ns/Nc**
1. Ayudás en el cuidado o en las tareas escolares de tus hermanos menores	1	2	9	1	2	3	9
2. Ordenás tus propias cosas, como por ejemplo la ropa, tender la cama, limpiar tu pieza, etc.	1	2	9	1	2	3	9
3. Ayudás en las tareas del hogar (limpieza, compras, cocina, etc.)	1	2	9	1	2	3	9
4. Ayudás en el trabajo de tus padres u otros parientes o en algún trabajo que realicen en tu propia casa. (Ej: hacer trámites, ayudar en el campo, las cosechas)	1	2	9	1	2	3	9
5. Otras tareas en tu hogar, ¿cuáles?	1	2	9	1	2	3	9

Especificar……..							

4.2. Durante la última semana, ¿trabajaste por lo menos 1 hora o hiciste alguna changa, fabricaste algo para vender o ayudaste a algún familiar o amigo en su negocio?

Sí **1** → *Pase a* **P 4.5**

No **2**

Ns/Nc **9**

4.3. Durante los últimos 30 días, ¿estuviste buscando trabajo?

Sí **1**

No **2** → *Pase a* **P 4.9**

Ns/Nc **9**

4.4 ¿Cuánto tiempo hace que buscás trabajo?

…… meses → *Pase* a **P 4.9**

Para los que trabajan- Descripción del trabajo

4.5. ¿En qué trabajás? ¿Qué tareas realizás en ese trabajo? *(Espontánea, registrar respuesta literal, profundizar. Luego, codificar)*

Detallar el oficio, puesto de trabajo y la actividad que realiza

(Para codificar la 4.5)

Agricultura	**1**
Industria	**2**
Construcción	**3**

Comercio	**4**
Servicios→ *Especificar*	**5**
Otras actividades, *Especificar*	**6**
Ns/Nc	**9**

4.5.1 Durante la última semana ¿cuantas horas trabajaste?	**4.5.2** En este trabajo ¿sos … *(Leer, registrar código de ocupación principal).*		**4.5.3** Tu trabajo es...*(Leer)*	
..... horas	Patrón o empleador	**1**	Permanente/fijo	**1**
	Trabajador por cuenta propia	**2**	Temporario	**2**
	Obrero o empleado del sector privado	**3**	Changas	**3**
	Obrero o empleado del sector público	**4**	Duración desconocida	**4**
	Servicio doméstico	**5**	No sabe *(No leer)*	**5**
	Trabajador familiar sin salario	**6**		

4.5.4. Por este trabajo, ¿te descuentan o aportás vos mismo para la jubilación?

Sí **1**

No **2**

Ns/Nc **9**

4.6. ¿Por qué trabajás? Podés elegir hasta tres opciones, por favor ordenálas según su nivel de importancia, siendo 1 el más importante *(Leer opciones, y ordenar respuestas)*

	Orden
1.Para mantener el hogar	
2.Ayudar al presupuesto familiar	
3.Tener para tus gastos	
4. Aprender un oficio	
5.Adquirir experiencia	
6. Otra razón, ¿Cuál?, *Especificar*	

4.7 ¿Tenés alguna dificultad en la escuela por estar trabajando?

Sí **1**

No **2** → *Pase a* **P 4.8**

Ns/Nc **9**

4.7.1. ¿Cuáles son esas dificultades? *(Espontánea, registrar respuesta textual, profundizar)*

4.8. En tu trabajo actual, ¿usás algún conocimiento que hayas aprendido….. *(Leer)*

a) en la escuela Sí **1** → ¿Cuál/es? .....

No **2**

Ns/Nc **9**

b) en otro trabajo Sí **1** → ¿Cuál/es? .....

No **2**

Ns/Nc **9**

c) en cursos fuera de la escuela Sí **1** → ¿Cuál/es? .....

.....

No **2**

Ns/Nc **9**

d) en tu casa Sí **1** → ¿Cuál/es? .....

No **2**

Ns/Nc **9**

4.9. ¿Trabajaste alguna vez anteriormente?

Sí **1**

No **2**

Ns/Nc **9**

Para todos – Bloque Educación

4.10 ¿Cuáles son las dos materias que cursaste en el colegio secundario que creés serían más útiles para desempeñarte en un trabajo? *(Primero registrar las dos materias y luego realizar los pases)*

1…… → *Pase a* **P 4.10.1**

2…… → *Pase a* **P 4.10.2**

3 Ninguna → *Pase a* **P 4.10.3**

4.10.1. ¿Por qué considerás que es útil...? *(Mencionar materia /Espontánea, registrar literalmente)*

Registrar materia a la que refiere la respuesta .....

4.10.2. ¿Por qué considerás que es útil...? *(Mencionar materia /Espontánea, registrar literalmente)*

Registrar materia a la que refiere la respuesta .....

4.10.3. En tu escuela, ¿hay actividades que te formen, capaciten o preparen para un trabajo?

Sí **1**

No **2** } → *Pase a* **P.4.11**

Ns/Nc **9**

4.10.4. ¿Cuáles?

1.……

2.……

3.……

4.10.5. ¿Te parece que.....*(Mencionar actividad)* contribuye para conseguir un trabajo? *(Repetir la pregunta para cada una de las opciones registradas en la pregunta anterior, una respuesta para cada opción*)

	Actividad **1**	Actividad **2**	Actividad **3**
Sí	1	1	1
No	2	2	2
Ns/Nc	9	9	9

4.11. Para conseguir trabajo hoy, ¿cuáles son los **tres requisitos** que considerás más necesarios? Por favor, nombrarlos según el orden de importancia, siendo el 1 el más importante *(Espontánea, registrar orden según su importancia)*

	Orden
1. Tener conocimientos sólidos de PC	
2. Tener Título secundario	
3. Saber inglés	
4. Saber algún oficio	
5. Tener conocimientos relacionados con ese trabajo	
6. Tener experiencia laboral previa	
7. Tener cultura general	
8. Tener capacidad de adaptarse a grupos de trabajo	
9. Ser seguro/tenerse confianza	
10. Tener buena presencia	
11. Tener buena posición económica	
12. Tener buen aspecto físico y estético	
13. Tener contactos	
14. Saber buscar trabajo	
15. Tener D.N.I	
16. Otros, ¿Cuál?	

4.12. ¿Qué te gustaría de un trabajo? **(Espontánea, registrar respuesta literal, profundizar)**

4.13. ¿Qué pensás hacer cuando termines el secundario? *(Leer, consignar sólo una respuesta)*

Estudiar solamente	**1**
Trabajar solamente	**2**

Estudiar y trabajar	**3**
Otra cosa, *Especificar*	**4**
Ns /Nc *(No leer)*	**9**

4.14 ¿En qué pensás que podrías trabajar cuando termines de estudiar la secundaria? (*Registrar respuesta literal, indagar sobre tarea, lugar, rubro, etc.)*

4.14.1. Nombrame dos ventajas que te parece tendría ese trabajo *(Espontánea, registrar respuesta literal)*

1……..

2……..

4.14.2 Nombrame dos desventajas que te parece tendía ese trabajo? *(Espontánea, registrar respuesta literal)*

1……..

2……..

PARTE GENERAL- SEGUNDA PARTE

1.28. Vos o algún integrante de tu grupo familiar ¿se reconoce como perteneciente a alguna comunidad indígena o pueblo originario?

Sí **1**
No **2** → *Pase a **P 1.29***
Ns/Nc **9**

1.28.1. ¿A qué comunidad?
……

1.29. ¿Con quién vivís? (*Espontánea, señalar con un círculo todas las opciones que mencione*)

Padre	**1**
Madre	**2**
La pareja de tu mamá	**3**
La pareja de tu papá	**4**
Hermanos	**5**
Tío/a	**6**
Abuelo/a	**7**
Primo/a	**8**
Amigos	**9**
Pareja del entrevistado	**10**
Vive solo/a	**11**
Otros, *Especificar*	**12**
Ns/Nc	**99**

1.30. ¿Cuántos son en total? *(Registrar cantidad, incluyendo al entrevistado)*

Consignar cantidad_____

1.31.¿Dónde vivís?, contame cómo es tu casa.(E*spontánea. Respuesta textual, para que luego el entrevistador codifique con tabla)*

Casa	**1**
Departamento	**2**
Pieza en inquilinato	**3**
Pieza en hotel/pensión	**4**
Local no construido para habitación	**5**
Otros, ¿Cuál? (especificar)…… ……	**6**

1.32. ¿Quién es el principal sostén económico del hogar? *(Espontánea, señalar con un círculo aquel que aporta mayores ingresos al hogar. Si menciona dos, indagar por el que percibe mayores ingresos)*

Padre	**1**
Madre	**2**
La pareja de tu mamá	**3**
La pareja de tu papá	**4**
Hermanos	**5**
Tío/a	**6**
Abuelo/a	**7**
Primo/a	**8**
Amigos	**9**
Pareja del entrevistado	**10**
El entrevistado/a	**11**
Otros, *Especificar*	**12**
Ns/Nc	**99**

1.33. Durante la semana pasada, _____ *(mencionar principal aportante)* ¿trabajó por lo menos una hora; o hizo alguna changa, fabricó algo para vender; o ayudó a algún familiar o amigo en su negocio?

Sí	**1**	
No	**2**	→ *Pase a **P 1.35***
Ns/Nc	**9**	→ *Pase a **P 1.36***

1.34. En este trabajo es … *(Leer, registrar código de **ocupación principal**)*		**1.34.1.** Su trabajo es... *(Leer)*	
Patrón o empleador	**1**	Permanente/fijo	**1**
Trabajador por cuenta propia	**2**	Temporario	**2**
Obrero o empleado del sector privado	**3**	Changas	**3**
Obrero o empleado del sector público	**4**	Duración desconocida	**4**
Servicio doméstico	**5**	No sabe *(No leer)*	**5**
Trabajador sin salario	**6**		
No sabe *(No leer)*	**9**		

1.34.2. ¿En qué trabaja? ¿Qué hace en su trabajo? *(Espontánea, registro textual)*

1.35. Durante los últimos 30 días, ¿buscó trabajo?

Sí **1**
No **2**
Ns/Nc **9**

1.36. Vos o alguna de las personas con las que vivís ¿reciben alguno de los siguientes tipos de ayuda? *(Leer opciones, señalé con círculo respuesta positiva e indague en cada categoría quién es el perceptor del beneficio. Si no recibe ninguno, código 14)*

	a) Vos	**b)** Algunas de las personas con las que vivís
Ingresos monetarios		
Plan Jefes/as de Hogar	**1**	**1**

Seguro de desempleo	**2**	**2**
Plan de Becas escolares/estudiantiles *(ayuda económica)*	**3**	**3**
Pensión por invalidez / discapacidad	**4**	**4**
Otros planes sociales *Especificar*	**5**	**5**
Bienes y servicios		
Planes de viviendas	**6**	**6**
Asistencia a comedor escolar	**7**	**7**
Asistencia a comedor comunitario / recibe vianda o bolsas de mercadería	**8**	**8**
Ropa para uso personal	**9**	**9**
Ropa e indumentaria escolar	**10**	**10**
Material de librería y libros para la escuela	**11**	**11**
Otro tipo de ayuda ¿Cuáles? *Especificar*	**12**	**12**
Becas para estudio	**13**	**13**
No recibe **ningún** tipo de ayuda *(No leer)*	**14**	**14**

1.37. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu mamá? *(Marcar con círculo en la primer columna)*
1.37.1. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu papá? *(Marcar con círculo en la segunda columna)*

1.37.2. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por tu tutor/a? *(Se pregunta por el tutor en los casos que el encuestado responde que no tiene alguno de los padres. Marcar con círculo en la tercer columna)*

	Madre	Padre	Tutor/a
Nunca fue a la escuela	**1**	**1**	**1**
Primaria Incompleta	**2**	**2**	**2**
Primaria Completa	**3**	**3**	**3**
Secundaria Incompleta	**4**	**4**	**4**
Secundaria Completa	**5**	**5**	**5**
Terciaria Incompleta	**6**	**6**	**6**
Terciaria Completa	**7**	**7**	**7**
Universitaria Incompleta	**8**	**8**	**8**
Universitaria Completa	**9**	**9**	**9**
Posgrados	**10**	**10**	**10**
No sé	**99**	**99**	**99**

2) ENTREVISTAS A ESTUDIANTES Y GRUPOS FAMILIARES

GUÍA DE PAUTAS ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Ficha Relevamiento:

Fecha:

Localidad:

Escuela:

Curso:

1. **PRESENTACIÓN DEL/ DE LA ENTREVISTADOR/A.** Contexto en el cual se realiza esta entrevista ("Como les contamos antes, estamos haciendo un trabajo de investigación en varias provincias del país sobre las desigualdades que existen en las escuelas secundarias de distintas zonas...")
2. **COMENTAR DE MODO SENCILLO OBJETIVO GENERAL DEL TRABAJO:** ".... en nuestro caso, te pedimos la entrevista porque queremos conversar un rato sobre distintos temas relacionados con el mundo del trabajo hoy día y con las actividades que tienen en la escuela y que los preparan para su desempeño laboral en el futuro y para saber qué te parecen a vos"
3. **CONTRATO:** Teniendo en cuenta ésto quería pedirte que cuando conversemos sobre distintas cuestiones hables con toda libertad y te expreses como quieras / Garantizarle anonimato (pedirle su "apodo" para aparecer en trabajo), confidencialidad, permiso para grabar, duración aproximada de la entrevista, libertad para no responder alguna pregunta si así lo desea, remarcar que no hay respuestas correctas o incorrectas ya que nos interesa conocer su opinión y como ve las cosas.
4. **DISPARADOR PARA COMENZAR LA ENTREVISTA**: Muchas veces se habla de los problemas que tienen los jóvenes para encontrar trabajo hoy en día....

Representaciones sobre el "trabajo" y sobre mundo del trabajo hoy	¿Te parece que esto es así? (luego de su 1º respuesta) ¿creés que es algo que afecta más a los jóvenes que a los adultos? (indagar razones)
Problemas Laborales actuales	¿Cuáles son los principales problemas de trabajo hoy en día? Indagar a partir de lo que ellos ven entre sus familiares adultos con trabajo o en búsqueda de trabajo. Recordar que se hace la pregunta en general pero que alude tanto a problemas para conseguir o desempeñar un trabajo. Además preguntar si le sucedió en su caso o en su familia. ¿Por qué?

Lugar/Valor del trabajo en su vida	¿Qué quiere decir para vos trabajar? ¿Qué esperás de un trabajo?
Actividad laboral actual	¿Trabajás ahora? ¿En qué? (caracterizar ocupación actual: posición/categoría, tipo de trabajo, rama, estabilidad, si percibe salario). ¿Ayudas a tus padres en su trabajo? Ayudas en centros comunitarios (guarderías, comedores, etc.). Indagar si recibís algún salario por ello.
Trayectoria Laboral	(PARA LOS QUE NO TRABAJAN) ¿Tuviste alguna vez trabajo? (indagar y caracterizar experiencias laborales previas, considerando ayudas familiares) (PARA LOS QUE TRABAJAN) ¿Qué otros trabajos tuviste anteriormente? (indagar y caracterizar experiencias laborales previas, considerando ayudas familiares)
Atributos positivos y negativos del trabajo (en general)	¿Qué es un buen trabajo para vos? ¿qué características tiene un buen trabajo? (Es una pregunta general, no situar aún en que visualice un trabajo en particular) ¿Y qué es un mal trabajo para vos? ¿Qué características tiene un mal trabajo?
Expectativas laborales (reales)	(SI NO TRABAJA, VER SEGÚN CORRESPONDA) ¿Pensás trabajar recién al salir de la escuela o trabajarías en cuanto aparezca algo? ¿en qué...? (indagar tipo de trabajo) [SI ES OCUPADO, no repetir si salió] ¿Pensás seguir trabajando mientras estás terminando la secundaria?
[Expectativas sobre el futuro (más allá del trabajo)]	Y más en general ¿cómo ves vos el futuro? (1º se indaga en general – permitir respuesta espontánea – Luego se vuelve a preguntar sobre imagen de futuro a nivel país, provincia y al final, sobre sí mismo:) ¿Y cómo te ves vos en el futuro? (permitir espontaneidad, sólo luego agregar pregunta siguiente) ¿Cómo te imaginás, por ejemplo, dentro de 5 años? ¿Qué te imaginás haciendo? ¿Con quiénes?
[Expectativas sobre la inserción laboral futura (ideal)] **[Planes de continuidad educativa]** **Imágenes sobre**	¿En qué te gustaría trabajar en un futuro? (no precisar ahora el momento en el tiempo; dejar espontánea. Indagar características de ocupación, empresa, relaciones laborales) ¿Esto sería cuando surja un trabajo, salgas de la escuela o cuando termines otros estudios? (de paso, indagamos acá planes de continuidad educativa superior) ¿Y creés que vas a poder trabajar de lo que te gustaría? ¿Por qué?

condiciones futuras del mercado laboral (tipo de trayectorias visualizadas)	En este mismo juego de imaginarte dentro de unos años ¿te ves más o menos estable en un mismo trabajo o cambiando de uno a otro trabajo?
Percepción de oportunidades/desigualdades juveniles en general y entre compañeros escolares **(ejes de desigualdad)**	(OJO, no repetir si salió en pregunta inicial, en ese caso, retomar e indagar sólo desigualdades) (Ver en cada caso) "vos me decías al principio que la gente joven tiene menos/más posibilidades de conseguir trabajo", pero ¿quiénes son los jóvenes que para vos tienen más oportunidades de conseguir un buen trabajo? (sólo si no sale indagaría dónde ven ellos desigualdad de oportunidades ¿los varones/mujeres? ¿Los de familia adinerada/sin problemas de dinero? ¿Los que tienen contactos? ¿Los que son más capaces? ¿Los que terminaron la escuela secundaria?) De tus compañeros de escuela ¿quiénes tendrían más oportunidades de conseguir un buen trabajo?
Percepción de oportunidades/desigualdades juveniles en su caso particular **(ejes de desigualdad)**	En tu caso personal ¿en qué pensás que te ayudará haber pasado por la escuela secundaria para desempeñarte en el trabajo?
[Interés de alumnos en la formación laboral escolar, en general] **Importancia (real) asignada a formación para el trabajo en escuela**	¿Te preocupa/te parece bien/necesario que la escuela se ocupe de preparar a sus alumnos para desempeñarse en el trabajo? ¿Y qué te parece importante aprender en la escuela para desempeñarte en el trabajo? ¿Te parece importante que te enseñen un oficio concreto? (indagar razones y tratar de explorar también a partir de esta pregunta capacidades generales) ¿Qué te brindó/aportó hasta ahora la escuela para saber desempeñarte en el trabajo? ¿Dónde lo aprendiste? (indagar en qué espacio curricular, experiencia o curso aprendió cada saber que reconoce)
Opinión sobre importancia (real)	[Reforzar si hace falta, quizá ya salió en preguntas previas] ¿Vos creés que en esta escuela se le da importancia a la preparación de los alumnos

asignada a formación para el trabajo en su escuela	para un trabajo? (Indagar razones asignadas a la importancia/ falta de importancia de la formación laboral escolar)
Iniciativas, actores y experiencias de formación para el trabajo en escuela	¿En qué o dónde vos notás ese interés? (indagar 1º QUE y luego QUIENES) (si reconoce algo de escuela media) ¿Y con qué docente, en qué materia o proyecto de la escuela te parece que aprendiste a..... (mencionar saberes/aprendizajes/oficios que señaló antes)? (No repetir, sólo preguntar si no menciono ya antes actores con iniciativas) ¿Quiénes ves que tienen más iniciativa para armar actividades o clases que te den herramientas para desempeñarte en un trabajo? (indagar si staff docente, equipo directivo, tutores, tutores de pasantías/emprendimientos productivos, etc.)
Razones de déficit de formación para el trabajo en escuela	(si no reconoce ningún aporte de escuela en formación para el trabajo) ¿Por qué pensás que no te dio/brindó/aportó mucho hasta ahora?
[Identificación y opinión sobre modalidades de formación para el trabajo (experiencias realizadas o no por el alumno)]	(Evitar repetición con preguntas anteriores) (Profundizar aspectos específicos de cada una de las experiencias si ya las mencionó) Ahora quería conversar un rato con vos sobre qué tipo de clases, cursos o actividades de tu escuela conocés que sirven para prepararte para un trabajo? Indagar cuáles menciona (y profundizar descripción de cada una)
Participación directa del alumno en experiencias FT **Calificación de experiencia FT en la que participó**	¿Vos participás/te en alguna de estas experiencias que me nombraste? (indagar año de estudio, cantidad de participantes, etc.) (En caso positivo, indagar una por una) ¿Cómo fue esa experiencia para vos?

	Nota: De acá en más ver cómo manejar las entrevistas para aplicar toda esta secuencia; si menciona pocas experiencias de FT, hacer preguntas comparando las que mencionó –si son 1 o 2-; si son varias, entonces hacer serie de preguntas experiencia por experiencia. Hay dos bloques (uno para pasantías o intercambios con empresas y el segundo, para las demás experiencias mencionadas).
BLOQUE PASANTÍAS Y OTROS TIPOS DE INTERCAMBIOS CON EMPRESAS, ORGANISMOS ESTATALES - ONGS)	
Sectores productivos y organizaciones con las que trabaja la escuela	*(PREGUNTAR A TODOS LOS QUE MENCIONARON ALGUNA DE ESTAS EXPERIENCIAS EN SUS ESCUELAS, HAYAN PARTICIPADO O NO DIRECTAMENTE)* *¿En qué empresas u organizaciones se hacían esas prácticas laborales?*
Actores involucrados/ espacios curriculares	*¿Conocés quiénes son los profesores que participan en cada una de estas experiencias que señalaste? (no sólo para pasantías, donde hay profesores tutores) ¿Qué rol juegan/Qué hacen/Cuál es su responsabilidad?*
Actividades realizadas en pasantía	*(PREGUNTAR SOLO A LOS QUE PARTICIPARON)*
Rol de tutores de escuela y en empresas	*Durante tu pasantía/intercambio ¿quién organizaba tu tarea en la empresa/organización? ¿Qué actividades hacías?* *¿En la escuela sabían qué hacías? ¿Qué relación veías entre el profesor tutor de los pasantes y la gente de la empresa/organización?*
BLOQUE OTRAS EXPERIENCIAS DE FT (FUERA DE PASANTÍAS, INTERCAMBIOS CON EMPRESAS, ORGANISMOS, ONGS)	

Actores involucrados/ espacios curriculares **Actividades realizadas**	*¿Conocés quiénes son los profesores que participan en cada una de estas experiencias que señalaste? (no sólo para pasantías, donde hay profesores tutores) ¿Qué rol juegan/Qué hacen/Cuál es su responsabilidad?* *Durante esta experiencia (NOMBRARLA CON SUS PROPIAS PALABRAS) ¿qué actividades hacías? ¿Quién organizaba tu tarea?*
A TODOS LOS QUE MENCIONARON EXPERIENCIAS –NO SOLO PASANTÍAS Y MÁS ALLÁ DE HABER PARTICIPADO O NO-	
Opiniones sobre criterios de selección de participantes	*¿Y cómo eligen a los chicos que participan? (Indagar su opinión sobre criterios de selección, participación libre o no de alumnos, cobertura sobre población escolar)*
Aprendizajes significativos	(PARA CUALQUIER TIPO DE EXPERIENCIA REALIZADA) ¿Qué aprendizajes rescatás de esa experiencia (nombrar cada una por separado)? ¿Te parece que pasar por "tal" (NOMBRAR) experiencia enriquece tu preparación para trabajar? ¿mejora tus posibilidades de conseguir trabajo a futuro? (Indagar razones)
Conexión de experiencias FT con modalidad y especialidad	¿Vos ves que esta experiencia de …. (nombrar: pasantía/microemprend., etc.) tiene relación con la modalidad de la escuela que vos estás cursando (nombrar modalidad)? ¿Y con la especialidad de tu título (nombrarla)?
Comparación proyectos y materias	(PREGUNTAR SOLO A LOS QUE PARTICIPARON EN EXPERIENCIAS DE FT FUERA DE MATERIAS, tales como pasantías, microemprendim., simulación, etc.) Siempre pensando en tu preparación para trabajar ¿Qué aprendés en..... (ver

	qué mencionó: pasantías, microemprend., etc.) en comparación con lo que ves y aprendés en las materias? (indagar valoración de cada espacio de aprendizaje, indagar uno por uno)
Talleres o cursos actuales para escuelas técnicas	¿Qué actividades realizás en el/los taller/es? (máquinas, herramientas, materiales) ¿Cómo se organizan los talleres? ¿Trabajan en grupos/solos/se llevan trabajo a casa? ¿Qué relación ven entre el/los taller/es y las demás materias? ¿Con cuales/cómo se relacionan? ¿Se retoman temas de los talleres en las materias? Para otros talleres: De todos los talleres que hiciste hasta ahora ¿Cuál te parece que te formó para un trabajo? ¿Cual está más conectado con la especialidad del título?
Percepción sobre tipo de trabajo para el que forma su escuela	Y hablando otra vez de lo que aprendés en esta escuela ¿para qué tipo de trabajo te parece que te están formando? (indagar conexión con modalidad y especialidades, oficios, ¿formación general?, relación de dependencia vs. autogestión, en ramas o rubros en particular).
Aplicación de FT escolar a trabajos realizados	(SOLO SI TIENE EXPERIENCIA LABORAL) ¿Aplicás/te en tus trabajos anteriores algún conocimiento aprendido en la escuela secundaria? (indagar qué, para qué y desde qué ámbito formativo se aprendió)
Limitaciones / obstáculos de experiencias identificadas	(PREGUNTAR SOLO A LOS QUE PARTICIPARON EN ALGUNA EXPERIENCIA DE FT FUERA DE MATERIAS) ¿Te parece que hubo algo que no funcionó en esa experiencia (preguntar las experiencias mencionadas una por una)? ¿Qué mejorarías en cada caso? ¿Qué otras cosas propondrías en tu escuela como actividades que te forman para el trabajo? ¿En tu escuela hay recursos suficientes para desarrollar estas experiencias?
Datos personales y familiares	Para ir terminando, quería hacerte un par de preguntas sobre vos y tu familia.

Edad	¿Cuántos años tenés?
Trayectoria Educativa	¿En qué escuela hiciste la primaria? (sector, jurisdicción) ¿Y la secundaria la hiciste siempre en esta escuela? (Indagar razones de ingreso/elección de esta escuela) ¿Te parece que es una buena escuela? ¿Por qué? Rastrear trayectoria escolar (repeticiones y abandonos): si hubo cambios de escuela, indagar motivos de pases (¿mudanza? ¿repetición? ¿desagrado/agrado por una determinada escuela?) ¿Repetiste alguna vez de año o grado? (indagar desempeño educativo, distinguiendo primaria y secundaria) ¿Alguna vez tuviste que dejar de estudiar (abandono) por un tiempo? (Indagar razones)
Composición del hogar	¿Con quién vivís? ¿Cómo es tu familia? (Composición del hogar)
inserción laboral padres (si corresponde, según composición hogar)	*¿A qué se dedican tus papás?* (si trabajan) o bien... SI VIVE CON PADRES: ¿de qué trabajan tu papá y tu mamá? (caracterizar posición/categoría, tipo de trabajo, rama, estabilidad). ¿Y en los últimos años tuvieron los mismos trabajos? [si corresponde] ¿siempre trabajaron los dos? (Breve historia laboral de los padres de alumnos, periodos de inactividad y desempleo, alternancia entre ambos o no, ídem anterior: si no está con los padres, indagar jefes) (si no vive con padres) ¿Quiénes trabajan en tu casa? ¿Hay alguna persona desocupada?
[*Percepciones de alumnos sobre el concepto de trabajo de sus padres*]	¿Qué te dice tu familia que es importante para conseguir trabajo hoy en día? ¿Te cuentan cómo era antes...? si los problemas eran los mismos? (indagar cambios y continuidades)
Expectativas de los padres sobre inserción laborales de hijos	¿Qué te dicen sobre los trabajos que podés hacer en el futuro? ¿qué te parece que esperan de vos? (indagar acá expectativas familia / estudio / trabajo; indagar complementariedad de trabajo con estudios superiores)

NEA Padres	(viva o no con padres) Una última pregunta que quería hacerte es si tus papás tuvieron posibilidad de estudiar? (indagar Máximo NEA) ¿Dónde estudiaron? (tipo de escuela pública o privada, zona rural/urbana)

9. CIERRE

Te agradezco mucho tu colaboración y tu tiempo... Antes de despedirnos, ¿hay algo que quisieras preguntarme, algún comentario que quieras hacer sobre lo que charlamos? ¿Hay algún tema del que te hubiera gustado hablar y no tuviste oportunidad de hacerlo?

GUÍA DE PAUTAS ENTREVISTA GRUPOS FAMILIARES

Ficha Relevamiento:

Fecha:

Localidad:

Escuela:

Curso:

1. **PRESENTACIÓN DEL/ DE LA ENTREVISTADOR/A.** Contexto en el cual se realiza esta entrevista ("Estamos haciendo un trabajo de investigación en varias provincias del país sobre las desigualdades que existen en las escuelas secundarias de distintas zonas...")
2. **COMENTAR DE MODO SENCILLO OBJETIVO GENERAL DEL TRABAJO:** "....le pedimos la entrevista porque queremos conversar con ud. sobre distintos temas relacionados con el mundo del trabajo hoy día, con las actividades que tienen en la escuela de su hijo y como lo lo preparan para un futuro desempeño laboral. Nos gustaría saber su opinión sobre distintas cuestiones que tienen que ver con estos temas…"
3. **CONTRATO:** quisiéramos pedirle que cuando conversemos sobre distintas cuestiones hable con toda libertad y se expreses como quiera/ Garantizarle anonimato (pedirle su "apodo" para aparecer en trabajo), confidencialidad, permiso para grabar, duración aproximada de la entrevista, libertad para no responder alguna pregunta si así lo desea, remarcar que no hay respuestas correctas o incorrectas ya que nos interesa conocer su opinión y como ve las cosas.

Datos personales	Sexo ¿Cuántos años tiene? ¿Cuántos hijos tiene? (Indagar edades, años de estudio, etc.)
Datos familiares	¿con quién /nes vive? ¿qué edades tienen? ¿Dónde viven? *(Indagar localidad, barrio)* ¿Siempre vivieron allí? ¿Hace cuánto tiempo viven allí? ¿dónde vivían antes? *(Indagar por el tiempo en el lugar - migración-).* En caso de traslado: ¿por qué se cambiaron de domicilio? (indagar razones)
Actividad laboral	¿A qué se dedica Ud.? *(tipo de trabajo, tiempo –dedicación completa, temporario)* ¿y el resto de su familia*? (indagar en caso de que mencione realizan alguna actividad).* ¿Recibe /n algún dinero por ello? *(es para indagar si se trata de un trabajo remunerado).* ¿Realiza actividades en el hogar? ¿cuáles? *(indagar tipo de actividades. Distribución de actividades)).* ¿Realiza tareas comunitarias? *(guarderías en los barrios, comedores, centro vecinal).* ¿Recibe/n algún dinero por estas tareas? (remunerado o no, o son contraprestaciones de algún plan). Indagar fuentes de ingreso del hogar: planes, subsidios, jubilaciones, otros ingresos no laborales, etc. En los últimos 3 años ¿Qué otros trabajos tuvo? ¿Tuvo otro trabajo anteriormente? (indagar y caracterizar experiencias laborales previas, considerando ayudas familiares) ¿y su familia?.
Lugar /valor del trabajo	¿Qué quiere decir para Ud. trabajar? ¿Qué esperas de un trabajo? ¿Qué cree que le puede brindar un trabajo? Si no tuviera necesidad de trabajar, ¿lo haría? Indagar razones.
Representación sobre el "trabajo"	¿Cómo describiría el mundo del trabajo hoy? Reglas de juego actuales y situación general del mundo del trabajo. ¿Cuáles son los principales cambios en los trabajos de la actualidad? Indagar en continuidades y discontinuidades, que identifique puntos de

	ruptura desde cuando cambio. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades de los jóvenes para conseguir un trabajo? ¿Cuáles considera que son los requisitos para acceder al mercado de laboral hoy? ¿Son los mismos que hace veinte años atrás?. (Indagar si comenta alguna experiencia de su familia. Indagar en continuidades y discontinuidades). ¿Cuáles serian para Ud. las características de un "buen" trabajo?.
Percepciones sobre el futuro de hijo/jóvenes	¿Cómo imagina Ud. el futuro laboral de los jóvenes? ¿y el futuro de los jóvenes del lugar? (barrio, jurisdicción). ¿y el de su hijo? ¿Para Ud. qué debería hacer su hijo cuando termine la escuela? ¿Cuáles son sus expectativas?. (Como padre/ madre).
Percepciones de necesidad sobre formación para el trabajo en el escuela	¿Qué cree que es necesario que se enseñe en la escuela? ¿Qué cree que es necesario que se enseñe para la formación para el trabajo? ¿Le parece necesario que la escuela se ocupe de preparar a sus alumnos para desempeñarse en el mundo del trabajo? ¿Qué le parece importante que los jóvenes aprenda en la escuela para desempeñarse en el trabajo? ¿Cree que la escuela está formando a su hijo para un futuro? ¿por qué? ¿para qué? Por lo que Ud. ve o conoce ¿lo están formando para algún trabajo u oficio en particular? Indagar opinión. ¿Qué rescata de la escuela a la que asiste su hijo? (experiencias, materias, profesores).
Percepción sobre oportunidades laborales diferenciales entre los jóvenes	¿Para Ud. cuáles son los jóvenes que tiene mayores posibilidades, mayores oportunidades de conseguir un trabajo? ¿Por qué?. ¿Quienes cree que son los que tienen más oportunidades de conseguir un buen trabajo? ¿Por qué? ¿y quiénes considera tienen mayores dificultades? ¿Por qué?. , (Indagar ¿género? ¿Clase? ¿Contactos? ¿Capacidades individuales?).
Percepciones de experiencias/actividades de formación para el	¿Conoce experiencia/s o actividades de formación para el trabajo que la escuela realizó? ¿Cuáles ha llamado su atención? ¿por qué? ¿Le parece que la escuela recupera saberes que Ud. le enseño/transmitió a

trabajo.	su hijo sobre desempeñarse en un trabajo? (ver como ¿Recibió comentarios de otros padres sobre la escuela a la que asiste su hijo? (materias, experiencias) ¿Participó de reuniones, jornadas que realizó la escuela? ¿cuáles? En el caso de su hijo ¿piensa que haber pasado por la escuela secundaria lo ayudará para desempeñarse en un trabajo? ¿Por qué? Profundizar. Ud. ¿participó en la selección de esta escuela cuando su hijo ingresó? ¿Esta conforme con la escuela? Profundizar.
Percepciones de experiencias de pasantías	¿Conoce las pasantías que se realizan en la escuela? ¿En qué empresas u organizaciones se realizan? (Indagar sobre la modalidad, quienes participan, quienes organizan las mismas) ¿qué opina de las mismas? (como padre) ¿su hijo participó de alguna de ellas? ¿Le parece que la escuela tiene que ofrecer la oportunidad de hacer prácticas laborales a sus alumnos? Indagar porque. ¿cree que la escuela podría proponer otras actividades/tipo de experiencias de formación para un trabajo? ¿cuáles?.

CIERRE

Agradecemos mucho su colaboración y tu tiempo... Antes de despedirnos, ¿Quisiera hacernos algún comentario con respecto a la entrevista y los temas que hemos abordado?